

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

## DISERTAČNÍ PRÁCE

Role vzdělavatelů budoucích učitelů při utváření profesních  
kompetencí u studentů učitelství

The Role of Pre-service Teachers Educators in Forming  
of Future Teachers Professional Competencies

Mgr. Margareta Garabiková Pártlová

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph.D.  
doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

2015

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma „Role vzdělavatelů budoucích učitelů při utváření profesních kompetencí u studentů učitelství“ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 30. dubna 2015

.....

podpis

## **Poděkování**

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování doc J. Vašutové a doc. P. Urbánkovi za jejich cenné rady, připomínky a trpělivost při vedení mé disertační práce. Také bych chtěla poděkovat svým kolegům a kolegyním z katedry pedagogiky za vstřícnost a pomoc při získání potřebných informací a jejich cenné rady. Zároveň bych chtěla poděkovat své rodině za podporu a toleranci při mém studiu.

## **ABSTRAKT**

Disertační práce se zabývá problematikou vzdělavatelů budoucích učitelů a jejich rolí při utváření profesních kompetencí u studentů učitelství v průběhu pregraduální přípravy. Teoretická východiska práce jsou zakotvena v oblasti teorie pregraduálního vzdělávání, dále v konceptech profesních kompetencí učitelů a profesních kompetencí vzdělavatelů a s nimi souvisejícím konceptem role modelu. Empirická část, pro niž je využit smíšený design výzkumu, se skládá z několika dílčích výzkumů. Výzkumný vzorek je tvořen ze skupiny začínajících učitelů, studentů učitelství a vzdělavatelů budoucích učitelů. Z různých úhlů pohledu reprezentovaných těmito skupinami jsem se snažila poukázat na skutečnosti, momenty a vlivy, které sehrávají významnou roli při naplňování profesních kompetencí učitele v průběhu pregraduální přípravy u studentů učitelství na PF JU, a to za účelem zkvalitňování stávajícího systému pregraduální přípravy. Z kvantitativních výzkumných metod je využito dotazníkového šetření, které pracuje se skupinou studentů učitelství a začínajících učitelů a následně je statisticky zpracováno. V případě kvalitativního výzkumu jsou zastoupeny metody focus group a dotazník s možností volných výpovědí, které jsou následně kódovány. Cílem výzkumné části je zjistit, jak posuzují studenti učitelství a začínající učitelé roli vzdělavatelů budoucích učitelů při rozvoji svých profesních kompetencí, a to v průběhu pregraduální přípravy s ohledem na svou připravenost pro učitelskou profesi.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Pregraduální příprava učitelů, vzdělavatelé budoucích učitelů, profesní kompetence učitele, profesní kompetence vzdělavatelů budoucích učitelů, role modelu, kompetenční model vzdělavatelů budoucích učitelů, profesionalizace akademických pracovníků.

## **ABSTRACT**

The dissertation deals with the educators of future teachers and their roles in shaping the professional competencies of pre-service teachers during undergraduate training. The theoretical basis of the work is grounded in the theory of undergraduate education, as well as the concepts of professional competences of teachers and professional competences of pre-service teachers educators and related concept of model role. The empirical part, using mixed methods research, consists of several substudies. The research sample consists of a group of novice teachers, pre-service teachers and educators of future teachers. From different perspectives represented by these groups, I tried to point out the facts, moments and influences that play an important role in gaining the teacher professional competencies during undergraduate training of pre-service teachers at Faculty of Education, University of South Bohemia, for the purpose of improving the current system of undergraduate studies. From the quantitative research methods a questionnaire is used, which was distributed to a group of pre-service teachers and novice teachers and then statistically analyzed. The qualitative research methods are represented by a focus group and an open-ended questionnaire (the statements are encoded). The aim of the research is to determine how students and novice teachers assess the role of educators of pre-service teachers in gaining of their professional competencies, namely during undergraduate training with regard to their readiness for the teaching profession.

## **KEYWORDS**

Undergraduate training of teachers, educators of pre-service teachers, professional competencies of teachers, professional competencies of the pre-service teachers educators, model role, competence model of pre-service teachers educators, professionalization of academic workers.

## Obsah

<b>1</b>	<b>Úvod.....</b>	<b>9</b>
1.1	Předmluva.....	9
1.2	Vymezení cíle .....	10
1.3	Metody zpracování, výzkumný design .....	11
<b>2</b>	<b>Vzdělavatelé budoucích učitelů (teoretická východiska).....</b>	<b>13</b>
2.1	Pojmy – vzdělavatelé budoucích učitelů, akademická profese .....	13
2.2	Vývoj vzdělavatelů budoucích učitelů od roku 1918 do roku 1989.....	15
2.2.1	Vzdělavatelé budoucích učitelů působící na učitelských ústavech do roku 1939.....	16
2.2.2	Vzdělavatelé budoucích učitelů pro střední školy – gymnázia do roku 1939.....	26
2.2.3	Vzdělavatelé budoucích učitelů v období II. světové války od roku 1939 do roku 1945. ....	29
2.2.4	Vzdělavatelé budoucích učitelů po roce 1945 pro MŠ, I., II. a III. stupeň .....	32
2.3	Vzdělavatelé budoucích učitelů po roce 1989 .....	37
2.3.1	Boloňský proces a jeho dopad na pregraduální přípravu učitelů .....	40
2.3.2	Dopady Boloňského procesu na pedagogické fakulty .....	42
<b>3</b>	<b>Profesní kompetence učitele .....</b>	<b>47</b>
3.1	Úskalí definice profesních kompetencí vzdělavatelů budoucích učitelů .....	52
3.1.1	Profesní role u vzdělavatelů budoucích učitelů .....	56
3.2	Standard učitelské profese .....	59
3.2.1	Obecná charakteristika a definice profesního standardu učitele .....	62
3.3	Profesionalizace akademických pracovníků a vzdělavatelů budoucích učitelů . ....	65
3.3.1	Nástroje dalšího vzdělávání akademických pracovníků .....	67
3.3.2	Situace v Německu .....	76
<b>4</b>	<b>Pregraduální příprava studentů učitelství v ČR a v zahraničí .....</b>	<b>78</b>
4.1	Pregraduální příprava studentů učitelství.....	78
4.2	Pregraduální příprava studentů učitelství v ČR.....	81

4.2.1	Pregraduální příprava studentů učitelství na PF JU v Českých Budějovicích .....	85
<b>4.3</b>	<b>Pregraduální příprava studentů učitelství v zahraničí.....</b>	<b>89</b>
4.3.1	Pregraduální příprava studentů učitelství v Rakousku.....	89
4.3.2	Pregraduální příprava studentů učitelství v Německu .....	91
4.3.3	Pregraduální příprava studentů učitelství v Izraeli .....	92
4.3.4	Pregraduální příprava studentů učitelství ve Švédsku .....	93
4.3.5	Pregraduální příprava studentů učitelství ve Švýcarsku .....	94
<b>5</b>	<b>Metodologie.....</b>	<b>97</b>
<b>5.1</b>	<b>Cíl výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy.....</b>	<b>97</b>
<b>5.2</b>	<b>Výzkumný vzorek .....</b>	<b>100</b>
<b>5.3</b>	<b>Design výzkumu .....</b>	<b>102</b>
<b>5.4</b>	<b>Využité výzkumné metody .....</b>	<b>104</b>
5.4.1	Metoda „focus group“.....	104
5.4.2	Dotazníkové šetření .....	105
<b>6</b>	<b>Popis a výsledky výzkumných šetření .....</b>	<b>108</b>
<b>6.1</b>	<b>Výzkumná sonda – I. fáze výzkumu.....</b>	<b>108</b>
6.1.1	Analýza dat – výzkumná sonda .....	109
<b>6.2</b>	<b>Dotazníkové šetření – II. fáze výzkumu .....</b>	<b>115</b>
6.2.1	Statistické zpracování dotazníkových šetření .....	115
6.2.2	Komentář k dotazníkovému šetření „Začínající učitel“ a „Student učitelství“ .....	117
6.2.3	Charakteristika zkoumaného vzorku u „Dotazníkového šetření student učitelství“ .....	120
6.2.4	Charakteristika zkoumaného vzorku u „Dotazníkového šetření začínající učitel“ .....	120
6.2.5	Deskriptivní analýza dat z dotazníkových šetření.....	121
6.2.6	Jedno a vícefaktorová analýza dat ANOVA .....	133
<b>6.3</b>	<b>Návrh modelu profesních kompetencí u vzdělavatelů budoucích učitelů – II. fáze výzkumu A .....</b>	<b>145</b>
6.3.1	Plánování výzkumu.....	146

6.3.2	Samotná realizace výzkumu .....	147
6.3.3	Vlastní výzkumné výstupy z jednotlivých skupin .....	148
<b>6.4</b>	<b>Role modelu – II. fáze výzkumu B.....</b>	<b>153</b>
6.4.1	Analýza získaných dat výzkumu „role modelu“ .....	154
<b>6.5</b>	<b>Strukturovaný rozhovor – III. fáze .....</b>	<b>158</b>
6.5.1	Výsledky strukturovaného rozhovoru u vzdělavatelů budoucích učitelů .....	158
<b>7</b>	<b>Shrnutí a diskuze.....</b>	<b>169</b>
<b>8</b>	<b>Závěr.....</b>	<b>178</b>
<b>9</b>	<b>Seznam použitých informačních zdrojů.....</b>	<b>180</b>
<b>10</b>	<b>Seznam zkratk .....</b>	<b>191</b>
<b>11</b>	<b>Seznam obrázků .....</b>	<b>193</b>
<b>12</b>	<b>Seznam tabulek.....</b>	<b>193</b>
<b>13</b>	<b>Seznam grafů .....</b>	<b>193</b>
<b>14</b>	<b>Seznam příloh .....</b>	<b>193</b>



# 1 Úvod

## 1.1 Předmluva

Při koncipování disertační práce jsem vycházela z předpokladu, že stále přetrvává potřeba po zkvalitňování pregraduální učitelské přípravy. Problematika kvalitního přípravného vzdělávání pro studenty učitelství, úzce souvisí kromě kurikulárních parametrů studijních programů také s problematikou primární orientací studentů k profesi učitele a působením vzdělavatelů budoucích učitelů. Tato problematika je tématem výzkumů na úrovni národní i mezinárodní, různých projektů, konferencí, seminářů, článků a debat. Neustále je apelováno na instituce připravující budoucí učitele, a tím i na vzdělavatele budoucích učitelů, aby byli studenti učitelství vybaveni takovými znalostmi, dovednostmi a návyky, ale také postoji a hodnotami, které jim umožní vykonávat učitelskou profesi na vysoké úrovni, v duchu současného pojetí výchovy a vzdělávání.

Na proměny ve školním vzdělávání a na nové požadavky spojené s pedagogickou činností učitelů reaguje pregraduální příprava prostřednictvím vzdělavatelů. Přesto je přípravné vzdělávání neustále vystaveno kritice ze strany školní praxe, z resortu školství a akademického světa (z řad expertů-pedagogů). Praxe očekává absolventa v podobě „hotového“ profesionála a kritizuje instituce zajišťující pregraduální přípravu za to, že absolventi nedisponují dostatečnými zkušenostmi, které jim umožní zvládat praktické situace ve škole. Kritizují fakulty, že nejsou schopny připravit studenty na školní realitu. Odpovědnost přesouvají na vzdělavatele, kteří v jejich očích selhávají. Nepřipouštějí si, že i oni sehrávají důležitou roli v procesu naplňování profesních kompetencí učitelů, protože absolvent vstupující do prostředí školy konfrontuje své získané poznatky z pregraduální přípravy se školní realitou.

V předkládané práci je nahlíženo na tuto problematiku z různých úhlů pohledu, to vše s cílem nalézt různé skutečnosti, momenty a vlivy, které sehrávají významnou roli při naplňování profesních kompetencí učitele v průběhu pregraduální přípravy u studentů učitelství na PF JU, a to za účelem zkvalitňování stávajícího systému pregraduální přípravy. Na základě zkušeností z výuky na PF JU vidím toto téma jako velmi přínosné i z hlediska mé role „vzdělavatele budoucích učitelů“.

## 1.2 Vymezení cíle

Cílem disertační práce je umožnit čtenáři vhled do problematiky týkající se vzdělavatelů budoucích učitelů a jejich role při utváření profesních kompetencí učitele v průběhu pregraduální přípravy, a to u studentů a začínajících učitelů z pohledu jejich připravenosti na učitelskou profesi. Zároveň bude nastíněna otázka profesních kompetencí vzdělavatelů budoucích učitelů. Výzkumná část práce se následně zaměří na hledání odpovědí na výzkumné otázky a na ověření navržených hypotéz.

V tomto kontextu jsem si položila otázku: „Jaký názor zastávají studenti učitelství a začínající učitelé z PF JU na naplnění svých učitelských profesních kompetencí v průběhu pregraduální přípravy s ohledem na připravenost na učitelskou profesi?“. Zároveň je důležité položit studentům a začínajícím učitelům otázku: „Jak studenti reflektují své vzdělavatele budoucích učitelů a jakou roli podle jejich názoru vzdělavatelé sehrávají v průběhu pregraduální přípravy?“. Následná otázka musí směřovat i ke vzdělavatelům budoucích učitelů. Otázka zní: „Jak se vzdělavatelé budoucích učitelů snaží rozvíjet své profesní kompetence vztahující se k práci se studenty učitelství a jak posuzují svoji „roli modelu“ ve vztahu ke studentům učitelství?‘.

V kapitolách zabývajících se nejprve teoretickými východisky práce, je k dosažení stanovených cílů použito následujících postupů:

- literární rešerše domácích i zahraničních prací a výzkumů, zaměřených na pregraduální přípravu, historický vývoj pozice vzdělavatelů budoucích učitelů v jejich přípravě na profesi, učitelské profesní kompetence, kompetenční model vzdělavatele učitelů a „role modelu“.

Výzkumná část bude zkoumat tyto okruhy:

- posuzování působení vzdělavatelů budoucích učitelů studenty učitelství a začínajícími učiteli,
- otázku spojenou s „rolí modelu“,
- návrh kompetenčního modelu vzdělavatelů budoucích učitelů,
- vzdělavatelé a další rozvoj jejich profesních kompetencí.

Empirická část práce je realizována za pomoci smíšeného výzkumu. Z kvantitativních výzkumných metod je využito dotazníkové šetření, které bude určeno pro studenty učitelství a začínající učitele a následně bude statisticky zpracováno. V případě kvalitativního výzkumu jsou zastoupeny metody focus group a dotazník s možností volných výpovědí, které jsou následně kódovány. Jako poslední kvalitativní metoda v práci bude využit strukturovaný rozhovor.

Výzkumný vzorek v disertační práci se skládá ze skupin vzdělavatel budoucích učitelů, student učitelství a začínající učitel. Následná triangulace získaných dat z jednotlivých výzkumných souborů, které budou zkoumat stejný výzkumný problém, má umožnit pohled na předmět výzkumu z několika úhlů, což v závěru poskytne ucelenější obraz zkoumané problematiky. Samotná triangulace má význam pro „posílení validity sebraných dat a jako možná strategie k podpoře získaných poznatků“ (Švaříček et al. 2007, s. 204).

Cílem výzkumné části je zjistit, jak posuzují studenti učitelství a začínající učitelé roli vzdělavatelů budoucích učitelů při rozvoji svých profesních kompetencí a v průběhu pregraduální přípravy s ohledem na svou připravenost pro učitelskou profesi. U výsledků z jednotlivých částí výzkumů se bude dále zkoumat, zda nejsou výsledky svázány se stupněm či přípravnou složkou pregraduální přípravy. Klíčovým tématem v empirické části bude i otázka spojená s „rolí modelu“ ze strany vzdělavatelů budoucích učitelů.

### **1.3 Metody zpracování, výzkumný design**

Výzkumný design je koncipován s ohledem na cíle a výzkumné otázky, které jsem si kladla. Pro samotné dosažení cílů práce bude využito teoretických i empirických metod výzkumu. V části teoretické bude charakterizován pojem „vzdělavatel budoucích učitelů v kontextu priorit a problémů daného období“. Zde budou využity „metody historicko-srovnávací“ (Pelikán 2007, s. 95), založené především na studiu tuzemské odborné literatury. V teoretické části se dále využijí výzkumné metody analytické a syntetické. Zvláště při charakterizování jednotlivých pojmů bude provedena analýza a komparace zahraničních a tuzemských zdrojů odborné literatury, resp. reinterpretace primárních i sekundárních pramenů. Jedná se o kapitoly, které se váží na problematiku spojenou s otázkami přípravného vzdělávání budoucích učitelů u nás a v zahraničí a na okruhy spojené s problematikou profesionalizace akademických pracovníků, koncept „staff development“ na VŠ, profesní kompetence učitele, profesní kompetence vzdělavatele budoucích učitelů, role modelu a standard učitelské

profese. Pro podpoření argumentace a pro možné zobecňování případných závěrů je teoretická část práce sepsána za podpory článků, vědeckých výzkumů, statí, webových stránek a historických pramenů.

Při hledání výzkumů a článků spojených s touto tematikou, bylo složité najít dostatečné množství publikovaných výzkumů v ČR i v zahraničí, neboť tato problematika nepatří mezi frekventovaná výzkumná témata. Pro příklad uvádím zahraniční výzkumy uskutečněné Boydem a Harrisem (2010) na Univerzitě v Cumbrii, projekt „LehreProfi“ na Univerzitě v Regensburgu (BMBF 2014) a články od Timmermanové (2009) a Korthagena (2011).

V České republice jsou k dispozici pouze dílčí výzkumy, studie a články Vašutové (2004, 2008), Spilkové (2004, 2007), Spilkové a Tomkové (2010), Slavíka (2012) a Průchy (2015). Z těchto výzkumů vyplynulo, že studenti z mnoha důvodů hodnotí pregraduální přípravu jako neuspokojivou. S tímto tvrzením se v této disertační práci bude více pracovat.

Očekávaným přínosem disertační práce bude obohacení poznatků v oblasti týkající se vzdělavatelů budoucích učitelů a pregraduální přípravy budoucích učitelů. Přínos disertační práce spatřuji v rámci teoretické části v předložení historické přehledové analýzy o vývoji profese vzdělavatelů budoucích učitelů od vzniku ČSR až po současnost, s důrazem na řešené problémy v daném období. Tato část by mohla do budoucna sloužit pro další výzkumníky jako možný zdroj informací. Empirická část práce nabídne výzkum, který na příkladu jedné pedagogické fakulty, v tomto případě PF JU, může přinést data o problematice efektů práce vzdělavatele se studentem, resp. generování modelu. Prvotním impulzem pro uskutečnění výzkumu na PF JU bylo již zrealizované výzkumné šetření z roku 2002, které uskutečnili Vašutová a Chvál (2002). Disertační práce navazuje na poznatky z těchto pramenů, jakými jsou například texty Vašutové (2002, 2004, 2005, 2008, 2009), Krejčího (1993) a Slavíka (2012).

## 2 Vzdělavatelé budoucích učitelů (teoretická východiska)

*V kapitole „vzdělavatelé budoucích učitelů“ jsou nejprve popsány za pomoci odborné literatury pojmy „vzdělavatel budoucích učitelů“ a „akademický pracovník“. V podkapitolách je následně analyzován vývoj profese vzdělavatelé budoucích učitelů v průběhu jednotlivých historických období. Cílem této kapitoly je vyzdvihnout klíčové momenty, které jsou pro vzdělavatele budoucích učitelů v daném období stěžejní. V každém představovaném období jsou nastíněny problémy, priority a měnící se pozice vzdělavatelů budoucích učitelů během daného období.*

*Jednotlivá období jsou rozdělena do podkapitol. Nejprve jde o období I. republiky a o období II. světové války. Na období bezprostředně po II. světové válce plynule navazuje kapitola s tematikou „Vzdělavatelé budoucích učitelů po roce 1945 pro MŠ, I., II., III. stupeň“. Jako poslední kapitola je zařazena kapitola „Vzdělavatelé budoucích učitelů po roce 1989“. Na konci kapitoly je zařazeno shrnutí.*

### 2.1 Pojmy – vzdělavatelé budoucích učitelů, akademická profese

Jedním z klíčových pojmů v této disertační práci je pojem „vzdělavatel budoucích učitelů“. Samotný pojem „vzdělavatelé budoucích učitelů“ je používán v disertační práci v různých podobách, ale vždy se stejným významem. V dotazníkovém šetření začínající učitel a student učitelství je pojem „vzdělavatelé budoucích učitelů“ nahrazen pojmem VŠ učitel, a to z důvodu lepšího porozumění pro respondenty. Další varianty jsou učitel učitelů, vysokoškolský učitel, vzdělavatelé učitelů a vzdělavatel.

Vzdělavatelé budoucích učitelů patří mezi akademické pracovníky, a proto bude nejprve definován pojem „akademičtí pracovníci“ podle zákona o akademických pracovnících. Podle zákona č. 111/1998 Sb. § 70 (ČR 1998b) patří:

- „...zaměstnanci vysoké školy, kteří vykonávají jak pedagogickou, tak vědeckou, výzkumnou, vývojovou a inovační, uměleckou nebo další tvůrčí činnost. Akademičtí pracovníci jsou povinni dbát dobrého jména vysoké školy.
- Akademickými pracovníky jsou profesori, docenti, odborní asistenti, asistenti, lektori a vědečtí, výzkumní a vývojoví pracovníci podílející se na pedagogické činnosti.
- Na vysoké škole plní funkci učitelů akademičtí pracovníci.“ (ČR 1998b).

Následující dokument z roku 1997 „The UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel” (UNESCO 1997) je zásadní pro akademickou profesi. V 77 paragrafech jsou definovány „práva, povinnosti a zodpovědnost institucí, práva a svobody vysokoškolských učitelů, rovněž jejich povinnosti a profesionální zodpovědnost.“ (Vašutová 2002, s. 23). Součástí dokumentů jsou i předložené požadavky pro vstup do profese a podmínky vykonávání profese vysokoškolských učitelů (Vašutová 2002). Těmto zákonům a dokumentům ještě předcházela zákon z roku 1990. Jedná se o zákon č. 172/1990 Sb. § 98 a § 99 (ČSFR 1990) obsahující jednotlivé kategorie rozdělení akademických pracovníků a dále pak pravidla a podmínky, za kterých může akademický pracovník získat akademický titul.

Lze tedy konstatovat, že akademický pracovník je „vysokoškolský učitel, vykonávající jak pedagogickou, tak vědeckou, výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnost. Vysokoškolský učitel má definovanou akademickou dráhu, v níž zvyšuje svou odbornost a dosahuje akademických titulů.“ (Portál 2013). Pozice vysokoškolského učitele, „znamená být příslušníkem akademické profese, která je předurčena k produkci vědeckého a kulturního bohatství společnosti a k jeho zprostředkování mladé generace budoucích intelektuálů, vědců, umělců, techniků, expertů a profesionálů v náročných profesích a zaměstnáních. To ji staví do významné společenské pozice a přináší společenské uznání. Zároveň ji však zavazuje k expertním profesionálním výkonům, k vysoké míře zodpovědnosti vůči společnosti a k permanentnímu zdokonalování.“ (Vašutová 2002, s. 107). Mezi akademické pracovníky patří vzdělavatelé budoucích učitelů, kteří působí na institucích, které připravují budoucí učitele. Akademický pracovník se zaměřuje na vzdělávání budoucích učitelů a je tedy „učitel učitelů a jeho činnost bude úspěšná tehdy, osvojí-li si potřebné kompetence učitele včetně reflexe vzdělávání a sebehodnocení.“ (Vašutová 1999, s. 46).

Kdybychom se chtěli striktně držet zákona, musel by být používán termín akademický pracovník se zaměřením na studenty učitelství. Pojem vzdělavatel budoucích učitelů v zákoně zakotven není. Při charakterizování této profese se bude vycházet ze znaků akademické profese, jejíž je součástí. Charakteristické znaky akademické profese a i vzdělavatelů budoucích učitelů, kterými se akademická profese vyznačuje, jsou:

- „vysoká míra společenské prestiže,
- autonomie spojená s akademickými svobodami,
- vysoká úroveň vědecké/umělecké erudice,

- tvorba vědeckého poznání (tj. vědecko-výzkumná a badatelská činnost),
- expertní zprostředkování tohoto poznání mladé generaci (tj. pedagogická činnost),
- vysoká míra autonomie spojená s akademickými svobodami,
- etapizace profesionální dráhy (akademické kariéry)“ (Vašutová 2002, s. 108).

Musíme ovšem uvést specifičnost vzdělavatelů budoucích učitelů. Vysokoškolský učitel připravuje studenty v rámci všech vysokých škol, avšak vzdělavatelé budoucích učitelů se zaměřují pouze na vzdělávání studentů učitelství. Základní rozdíl spočívá v tom, že u vzdělavatelů budoucích učitelů se očekává, že kromě všech výše jmenovaných znaků bude mít na vysoké úrovni rozvinutou didaktickou profesní kompetenci, neboť i sami jsou nositeli učitelské profese, na kterou připravují své studenty. S tím samozřejmě souvisí otázka zajištění dostatečné podpory i ze strany instituce, na které vzdělavatel budoucích učitelů působí. Otázky dalšího rozvoje profesních kompetencí vzdělavatelů budoucích učitelů budou popsány v dalších kapitolách.

Vzdělavatele budoucích učitelů, pak můžeme rozdělit podle jednotlivých přípravných složek učitelské přípravy. Jedná se o tyto složky odborné přípravy:

- oborově předmětovou,
- předmětově didaktickou,
- pedagogicko-psychologickou,
- všeobecně vzdělávací,
- pedagogickou praxi.

Jednotlivým složkám bude věnován prostor v kapitole „Přípravné vzdělávání budoucích učitelů“. V následujících kapitolách bude popsán historický vývoj vzdělavatelů budoucích učitelů od roku 1918, kdy vznikla Československá republika, až do dnešní doby, se zaměřením na klíčové momenty, problémy a priority v daném historickém kontextu. Tyto kapitoly jsou pro tuto práci velice důležité, neboť je v nich nastíněn vývoj profese vzdělavatelů budoucích učitelů a posun v chápání a možných očekávání samotné profese.

## **2.2 Vývoj vzdělavatelů budoucích učitelů od roku 1918 do roku 1989**

Vzdělavatelé budoucích učitelů v Československu a později i v České republice, zaznamenávají svůj vlastní historický vývoj. Cílem této kapitoly je popsat vzdělavatele

budoucích učitelů z hlediska historického vývoje a klíčových milníků, které ovlivňovaly jejich profesi. Kapitola je rozdělena do tří základních období:

- od vzniku Československé republiky do roku 1939,
- období od roku 1939 do roku 1945,
- období od roku 1945 do roku 1989.

Vzhledem k tomu, že v prvním období vzdělavatelé budoucích učitelů vzdělávají své studenty na dvou různých institucích, jsou i kapitoly zaměřené na tyto dvě instituce a vždy jsou zdůrazňovány problémy, které musí vzdělavatelé budoucích učitelů překonávat. Do první skupiny patří vzdělavatelé budoucích učitelů, kteří působí na učitelských ústavech, kteří připravují učitele pro školy obecné a měšťanské. Do druhé skupiny náleží vzdělavatelé budoucích učitelů vyučující na univerzitách a připravující učitele pro střední školy – gymnázia.

Druhé období se zabývá vzdělavatelé budoucích učitelů v nelehké době II. světové války. Vzhledem k tomu, že Československo muselo v této době přijmout německý systém školství a na území protektorátu Čechy a Morava platily Říšské zákony, je dán v rámci disertační práce tomuto období jen malý prostor.

Jiná situace vznikla po roce 1945, kdy nejprve nastal na určité období jednokolejný systém pregraduální přípravy učitelů a pregraduální příprava byla přesunuta na nově vzniklé PF. Následně po roce 1948 v závislosti na přijatých zákonech, se vzdělavatelé učitelů opět rozdělují na vzdělavatele budoucích učitelů působících na úrovni středního školství a na vzdělavatele budoucích učitelů, kteří připravují budoucí učitele v rámci univerzit. Tato situace ovšem není v celém období trvalá.

V jednotlivých kapitolách jsou vždy vyzdvíženy problémy a možná úskalí, které museli vzdělavatelé budoucích učitelů překonávat (Garabiková Pártlová 2011).

### **2.2.1 Vzdělavatelé budoucích učitelů působící na učitelských ústavech do roku 1939**

Do první skupiny vzdělavatelů budoucích učitelů patřili ti vzdělavatelé, kteří působili v rámci tzv. učitelských ústavů. Vzdělání vzdělavatelů učitelů na učitelských ústavech se řídilo „Usnesením z roku 1919, kdy byly čtyřleté učitelské ústavy včleněny administrativně do systému „středních škol“ po bok gymnázií a reálék (tím je i jednoznačně určeno, aby na učitelském ústavu vyučovali středoškolské profesoři).“ (Váňová et al. 1992, s. 295). V praxi to



znamenal, že vzdělání vzdělavatelů budoucích učitelů na učitelských ústavech muselo být na univerzitní úrovni.

Na učitelském ústavu mohl studovat absolvent, který „dosáhl nejméně třetí třídu měšťanské školy nebo nižší střední školy a dovršil nejméně patnácti let.“ (Krejčí 1993, s. 13). Jedná se tedy o středoškolskou úroveň vzdělávání studentů učitelství, kdy příprava na této instituci byla převážně zaměřena prakticky. Mezi předměty, které vyučovali vzdělavatelé budoucích učitelů své studenty, patřily pedagogika „strukturovaná teorie výchovy (všeobecné vychovatelství), didaktika (všeobecné vychovatelství), dějiny pedagogiky a školní zákonodárství s tím, že těžiště přípravy bylo ve speciálních didaktikách, tedy metodikách jednotlivých předmětů obecné a měšťanské školy.“ (Váňová 2007, s. 29). Z výše vyjmenovaných předmětů vyplývá, že vzdělavatelé budoucích učitelů své studenty připravovali na profesi učitele z praktického hlediska. To se projevovalo v přesných návodech „jak vyučovat“, které si studenti vyzkoušeli na žácích ve cvičných školách. Největším problémem učitelských ústavů, který pocíťovali i studenti ve své praxi, byl rozsah obsahu učiva v jednotlivých předmětech. Právě rozsah učiva většinou nebyl o mnoho větší než ten, který se vyučoval na obecné a měšťanské škole. Řešení bylo v zavedení vysokoškolské přípravy pro studenty učitelských ústavů.

Učitelské ústavy vznikly díky zákonu z roku 1869. Jednalo se o tzv. Hasnerův zákon či Velký říšský zákon (Hasner 1869), který zavádí pro učitele obecných a měšťanských škol povinné vzdělání na učitelských ústavech. V této době jde o velmi pozitivní krok, přesto již v období bezprostředně po vydání Hasnerova zákona a po vzniku ČSR v roce 1918, se především z řad učitelů ozývají hlasy, které chtějí prosadit vysokoškolské vzdělání pro učitele elementárních škol. G. Habrman<sup>1</sup> spolu s F. Drtinou se od roku 1918 snaží pozvolně prosazovat školské reformy na vědecké bázi a oba si plně uvědomují, že je potřebné především pedagogiku jako vědu zabezpečit institucionálním zakotvením. Touto institucí, která měla plnit tuto funkci, měl být „Československý pedagogický ústav J. Á. Komenského“, k jehož otevření došlo již 1. května 1919. Vedením byl pověřen Otakar Kádner, profesor pedagogiky na pražské univerzitě. Ústav se dostal do rukou více než povolanych, o čemž svědčí jeho obsahová náplň, která byla koncepčně promyšlena.

---

<sup>1</sup> Ministr školství Gustav Habrman (14. 11. 1918 – 15. 9. 1920)

Hlavní úkoly byly stanoveny takto:

1. „v první řadě evidovat stav školství a odborné literatury u nás i v zahraničí, informace zpracovávat a poskytovat je zájemcům,
2. připravovat podklady k reformě československého školství a předkládat je k projednání odborným komisím ministerstva a parlamentu,
3. pořádat o problematice školství, vzdělávání a výchovy osvětové přednášky, organizovat debatní večery s odborníky, vydávat vědecké pedagogické spisy a ročenky mapující tuto oblast z hlediska historického a současného, a připravovat se tak postupně k vydání pedagogické encyklopedie,
4. rozvíjet mezinárodní spolupráci s institucemi téhož druhu, propagovat naše školství na výstavách u nás i v cizině atd.,
5. vybírat a udílet stipendia vhodným pedagogickým pracovníkům ke studiu zahraničního školství,
6. vybudovat pro potřebu učitelů odbornou knihovnu s čítárnou domácích a zahraničních časopisů, shromažďovat učebnice, učební pomůcky, modely školních budov, fotografie, plány, věcné památky pro zřízení muzea.“ (Veselá 2005, s. 23).

Ve výše popsaných parametrech splnil ústav očekávání a nelze nevyzdvihnout zásluhy právě samotného O. Kádnera. Tento první počín měl směřovat k možným novým reformám ve školství a jednou z těchto reforem měla být i reforma o prosazení vysokoškolského vzdělání pro všechny učitele škol měšťanských a obecných.

Jak již bylo zmíněno výše, po vzniku Československa opět začínají sílit snahy o vysokoškolskou přípravu učitelů obecných elementárních škol. Tyto snahy podporují vzdělavatelé budoucích učitelů i učitelé v činné službě a snaží se překládat i varianty možných návrhů pregraduální přípravy učitelů. Díky tomu bylo i formulováno „Memorandum ankety svolané do Prahy 24. března 1918 za předsednictví prof. F. Čády jednoznačně odmítlo reformu učitelských ústavů a znovu potvrdilo, že učitelstvo trvá na požadavku akademického vzdělání.“ (Ústřední spolek učitelských jednot na Moravě 1918, s. 15). Důvodů je hned několik: „vědomosti získané na učitelském ústavu významněji nepřesahovaly vědomosti úspěšného absolventa měšťanské školy, což jim nedávalo potřebnou jistotu ve výkonu povolání. Učitelům elementárních škol však nešlo jen o zvýšení úrovně znalostí v předmětech, jimž vyučovali, ale i o vědní obory a samostatného úsudku, tedy o filozofii, logiku, etiku, sociologii atd.“ (Vališová a Kasíková 2007, s. 30).

Právě otázka zavedení vysokoškolské přípravy pro všechny učitele byla jedním z klíčových požadavků této doby. Tento návrh sice byl předkládán již dříve, ale nyní po vzniku republiky, pocítovali vzdělavatelé budoucích učitelů podporu u samotných politiků. Jedním z propagátorů vysokoškolského vzdělání byl například O. Chlup, V. Příhoda, J. Uher a J. Úlehla. J. Úlehla navrhoval, aby učitelé elementárních škol absolvovali dvouleté studium na pedagogické fakultě. „Zvláštností návrhu bylo oddělení teoretické a praktické přípravy od získání kvalifikace pro určitý druh školy. Těžiště přípravy, kterou by měli projít všichni uchazeči o učitelství, kladl do teoretických a praktických předmětů pro obecnou školu. Z teoretických předmětů uvádí: dějiny filozofie, psychologie, pedagogika, dějiny pedagogiky, metodiky jednotlivých předmětů, zvláště metodiku dolní školy obecné.“ (Krejčí 1993, s. 35). Návrh J. Úlehly pracoval s tím, že uchazeči o učitelství absolvují přednášky a semináře na pedagogické fakultě a praxi budou vykonávat na cvičných školách, kde budou probíhat náslechy a cvičné vyučovací hodiny. Po ukončení pedagogické fakulty by nezískávali automaticky kvalifikaci, pouze místo „zatímního učitele na obecné škole“. Dalším požadavkem v jeho návrhu byla dvouletá praxe, po níž by až uchazeč o učitelskou profesi mohl předstoupit před komisi z pedagogické fakulty a složit zkoušku způsobilosti. Dále tento návrh počítal i s možností rozšířit si svůj obor, díky dalším předepsaným zkouškám a získat tak oprávnění vyučovat i na obecné, měšťanské a odborné škole.

Bezprostředně po vzniku ČSR byl tento návrh jistě pokrokový, ale bohužel obsahoval i mnoho organizačních nepřesností a nejasností, přesto ho lze považovat jako první pokus o sjednocení pedagogické složky ve vzdělávání učitelů. Další návrh předložil i J. Šústal z Brna, který byl profesorem na učitelském ústavu a jeho návrh vycházel ze samotné zkušenosti z této instituce. Jeho schéma vysokoškolské přípravy pro učitele obsahoval požadavek, aby uchazeč prošel přípravným kurzem pro studium na vysoké škole. Návrh předpokládal, že školská fakulta bude plnit funkci přípravy učitelů pro výchovně vzdělávací proces a zároveň bude fungovat i jako pracoviště, kde se bude uskutečňovat pedagogický výzkum. Cvičné školy měly být zřízené fakultou, která zajišťovala přípravu učitelů. Učitelé na cvičných školách mohli být pouze kvalifikovaní učitelé – metodikové jednotlivých stolic a ústavů. Tito učitelé museli také splňovat požadavek vysokoškolského vzdělání.

Šústalův návrh nepočítal s návrhem J. Úlehly, aby absolvent nejprve získal místo „zatímního učitele na obecné škole“ (Krejčí 1993, s. 42), ale absolvování školské fakulty umožňovalo rovnou získat způsobilost vyučovat jako plně kvalifikovaný učitel. Učitelé pro obecné školy měli podle návrhu povinnost absolvovat čtyři semestry školské fakulty, složit předepsané

zkoušky a vykonat závěrečnou všeobecnou zkoušku učitelské způsobilosti pro školy obecné. V případě měšťanských škol, musel uchazeč „získat odbornou zkoušku učitelské způsobilosti pro měšťanské školy, a to předpokládalo získat způsobilost pro obecné školy, paralelní 4 semestrové studium aprobačních předmětů na filozofické fakultě, nebo technice a pedagogických disciplín na školské fakultě, celkem tedy 8 semestrové studium a absolvování pedagogické praxe na cvičných měšťanských školách.“ (Krejčí 1993, s. 42). Vzdělavatelé budoucích učitelů záměrně předložili návrh takto náročného studia, aby absolvent měl srovnatelnou pozici vzdělání jako absolvent učitelství pro střední školu.

Významný návrh vzešel i od J. Keprta, který působil později i jako profesor na Pedagogické fakultě v Praze. On sám se snažil na návrhu vysokoškolské přípravy učitelů spolupracovat s ostatními odborníky té doby, a to v rámci Ústředního spolku českých profesorů v sekci učitelských ústavů a učitelskou organizací. Mezi jeho spolupracovníky, kteří pracovali na jednotlivých částech návrhu, byli například: F. A. Soukup, F. Čálek, J. Velický, B. Kádner, C. Bouda, A. Cmíral a další. Tento návrh vzešel od samotných vzdělavatelů budoucích učitelů, kteří tímto způsobem chtěli zajistit kvalitnější vzdělání pro studenty učitelství a lépe je připravit na svou budoucí profesi učitele. Návrh měl sloužit jako podklad pro přijetí „rámcového zákona o zřízení školských fakult, rigorózního řádu, rámcového zákona o studijním a zkušebním řádu, návrhu předpisu o všeobecné i odborné zkoušce učitelské způsobilosti a požadavky pro jednotlivé předměty při zkouškách“ (Krejčí 1993, s. 39). Jednotlivé školské fakulty se měly zřídit v Praze, Brně, Bratislavě a v dalších městech dle potřeby. Uchazeč o přijetí musel mít ukončenou střední školu. Zároveň se ale stále uvažovalo o návrhu Šústala.

Z výše popsaného vyplývá, že nejvíce návrhů bylo předloženo právě na začátku období vzniku ČSR. Vzdělavatelé budoucích učitelů v této době řešili jednak samotnou náplň studia, tak i institucionální zakotvení. Jejich prioritou bylo navrhnout studium, které bude dostatečně kvalitní a v teoretické přípravě srovnatelné s univerzitní učitelskou přípravou studentů pro střední školy. Důležitá připomínka v té době přišla od O. Kádnera, který v roce 1919 upozorňuje, že není možné vzdělávat učitele národních škol na filozofické fakultě, neboť kapacita fakulty není tak velká. Ve většině návrhů se objevuje preferování vzniku nových vysokých pedagogických škol. Dalším důležitým bodem jeho návrhu bylo, aby studium garantovali univerzitní profesori, kteří by byli odpovědní za náplň přednášek, seminářů a cvičení. Dle jeho návrhu mělo mít studium stejný charakter jako ostatní vysoké školy.

V návrhu byly zmíněny i učitelky mateřských škol, které měly studovat stejně jako učitelé na obecných školách.

Při snahách o prosazení vysokoškolského vzdělání pro učitele obecných a měšťanských škol, dochází k personálním problémům, protože chybělo dostatečné množství habilitovaných docentů v oboru pedagogika. Na tento problém reagovali vzdělavatelé budoucích učitelů podáním dalších návrhů. Jednalo se například o návrh J. Černého a B. Pospíšila z Brna. Předpokládalo se, že vzdělání by uchazeč o učitelskou profesi získával v tzv. akademiích, což by byl v podstatě „mezičlánek“ mezi učitelským ústavem a univerzitou. Dalším problémem bylo tzv. „dovzdělání“ stávajících učitelů, kteří byli absolventi učitelských ústavů.

Jeden z návrhů na dovzdělání učitelů v činné službě byl, aby stávajícím učitelům také bylo umožněno získat vysokoškolské vzdělání. Bohužel i přes velice opatrné formulování rámcového zákona O. Kádnerem, nebyl návrh přijat. Obsahoval tyto dva body:

1. „zrušení učitelských ústavů počínaje školním rokem 1922/1923 prvním ročníkem. Poslední ročník by byl zrušen koncem školního roku 1925/1926 a s ním cvičné školy připojené k učitelským ústavům,
2. provedení nové úpravy učitelského vzdělání od počátku školního roku 1924/1925. Kandidáti učitelství národních škol mají získávat všeobecné vzdělání na úplných středních školách, odborné pedagogické vzdělání, teoretické a praktické vzdělání v rozsahu ročníků na úrovni vysoké školy. Ukládá se ministerstvu školství, aby po poradách s odborníky všech stupňů školství a za součinnosti Československého pedagogického ústavu J. A. Komenského připravilo nejpozději roku 1923 podrobné návrhy, především, jak upravit poměr těchto vysokých škol pedagogických k univerzitě a dosavadním vysokým školám a jak zajistit vědecké vzdělání učitelů měšťanských škol.“ (Krejčí 1993, s. 26).

Prispěla k tomu i Šústalova anketa z roku 1921, kdy vznesený požadavek vysokoškolského studia pro učitele obecných a měšťanských škol v rámci ankety, jak uvádí Čálek (1921), byl odmítnut zástupci univerzit a středoškolskými profesory. Byla to sice nepatrná menšina, ale rozhodla o osudu nejen návrhu, ale celého požadavku na vysokoškolské vzdělání všeho učitelstva. Další období již nebylo nakloněno požadavkům na vysokoškolskou přípravu učitelů obecných a měšťanských škol. Za zmínku stojí i návrh Bydžovského komise „úplného návrhu zákona o vzdělávání učitelstva národních škol s obsáhlou důvodovou zprávou a vysvětlivkami k jednotlivým ustanovením návrhu.“ (Krejčí 1993, s. 53). Návrh počítá se

vznikem pedagogických akademií, které by měly mít vysokoškolský charakter. V čele akademie by stál „děkan“, avšak na tomto typu škol by studenti nemohli dosáhnout akademických hodností.

Vzhledem k tomu, že politická situace ve dvacátých letech 20. století nebyla pozitivně nakloněna k prosazení vysokoškolského vzdělání učitelstva obecných a měšťanských škol, podařilo se až v roce 1930 realizovat pouze jednoroční státní pedagogickou akademii, která existovala spolu s učitelským ústavem. Za zmínku stojí také „svépomocné učitelské podniky: od roku 1921 Školy vysokých studií pedagogických a od roku 1929 Soukromá pedagogická fakulta v Praze.“ (Krejčí 1993, s. 57).

Snahy o zavedení vysokoškolského vzdělání pokračují i ve třicátých letech. V této době vzniklo několik návrhů na vysokoškolské vzdělání učitelů obecných a měšťanských škol, přesto pouze dva návrhy lze považovat za zásadní. Jde o návrh, který předkládá O. Chlup z univerzity z Brna a V. Příhoda z Prahy. Oba návrhy již vycházejí z poznatků získaných z dvacátých let a opírají se i o zahraniční zkušenosti. Oba navrhovatelé aktivně působili na stavovských vzdělávacích institucích učitelstva.

V roce 1937 nejprve O. Chlup opět zopakoval požadavek na vysokoškolskou přípravu učitelů elementárních škol. Podle O. Chlupa však musí vzniknout úplně nová škola, která bude poskytovat učitelům vysokoškolské vzdělání, neboť „podstatou učitelství lidové školy je „obecná národní výchova“, kterou rozumí soustavu výsledků vědeckého poznání svého druhu. Učitel má mít právo „na vysoké vzdělání obecné“, jehož znaky jsou „všestrannost, výběr, soustava, vědecký základ a filozofická harmonická vyrovnanost.“ (Vališová a Kasíková 2007, s. 31).

Oba předložené návrhy byly podány ve velmi politicky vypjaté době v roce 1937, kdy v Německu sílí fašismus. O. Chlup podává návrh v lednu 1937. Příhodův návrh následuje hned vzápětí na jaře 1937. Návrh O. Chlupa vychází „z Drtinova a Kádnerova zdůvodnění nevhodnosti dosavadních vysokých škol pro vzdělávání učitelstva národních škol. Plnění dvou základních úkolů vysokých škol, teoreticko-výzkumné a vědecko-praktické, považoval za nedostatek ve vývoji specializace, která vede k oddělování těchto dvou úkolů. Vysoké školy by se měly věnovat vědecko-praktické přípravě pro praktická povolání, jak tomu bylo na počátku vývoje univerzit“ (Krejčí 1993, s. 58). O. Chlupův návrh počítal s tím, že „na pedagogické fakultě budou zastoupeny jak obory pedagogické, tak obory naukové, kterým se vyučuje ve škole. O. Chlup a jeho spolupracovníci přijali zásadu, že těmto předmětům je třeba

vyučovat, aby poskytly důkladnou přípravu kandidátům učitelství.“ (Vašutová 1999, s. 43). Tento návrh byl přednesen na valné hromadě Československé obce učitelské.

Druhý návrh, který předložil V. Příhoda na jaře 1937, byl hned přijat druhou učitelskou organizací „Svazem československého učitelstva“. V předloženém návrhu V. Příhoda (1937) představuje svou koncepci pregraduální přípravy, která by podle něj měla být založena především na znalosti pochodu učení, na znalostech reakcí dětí, procesu vyučování a výchovy. Navrhoval, aby institucí pro přípravu budoucích učitelů, byla pedagogická fakulta, která by byla organizačně stejně strukturovaná jako ostatní fakulty na univerzitě. Studenti učitelství od mateřských, obecných, měšťanských i středních škol by se připravovali v pedagogických disciplínách. Jednotlivé předmětové aprobační by rozvíjely v rámci tradičních fakult. Student, který by absolvoval tento navrhovaný systém, by byl připravován pro praktické povolání učitele, a to jak po stránce pedagogicko-psychologické, tak po stránce aprobační. Samozřejmě by se mohl dále věnovat vědeckému bádání a další vědecké práci. Příhodův návrh obsahoval „zákonodárné řešení vysokoškolského vzdělávání učitelů národních škol obou stupňů formou dvou zákonů. První zákon měl zakotvit vzdělávání učitelstva národních škol na školách vysokých. Doložka by zmocňovala vládu určit podle potřeby a podmínek délku tohoto studia. Druhý zákon měl stanovit zřízení pedagogických fakult na vysokých školách. Ostatní záležitosti by řešil statut pedagogické fakulty, studijní a zkušební řád, který by vymezoval požadavky pro jednotlivé kategorie učitelstva a tím by řídil výběr studijních předmětů“ (Krejčí 1993, s. 62). V. Příhoda ve svém návrhu dále rozpracovával i otázku obsazenosti učitelského sboru z hlediska vědeckých hodností. Délku studia stanovil na dva cykly po dvou letech. Zaměřuje se i na rozdělení studijních předmětů:

- povinné pro všechny,
- povinné, diferencované podle kategorie učitelstva,
- volitelné, pro prohloubené vědecké studium,
- předměty aprobační a filozofie pro zkoušky učitelské způsobilosti na obecné, měšťanské, nebo střední škole,
- praktické.

Porovnáme-li náplň učitelských ústavů s návrhem V. Příhody, musíme konstatovat, že Příhoda se snažil dávat důraz v učitelské přípravě na praktické dovednosti stejně jako učitelské ústavy. Výchovně vzdělávací proces chápe V. Příhoda jako živý organismus, kde vznikají jednotlivé problémové situace, které musí učitel řešit. Aby toho byl budoucí učitel

schopen, musí se na pedagogické fakultě naučit tento výchovně vzdělávací proces analyzovat, což znamená pozorovat reakce žáků a podle toho zvolit například vhodné výukové metody a organizační formy práce, na rozdíl od učitelských ústavů, kde dostával student přesný návod na jednotlivé vyučovací hodiny, které měly přesně stanovený řád. Pedagogická praxe se na pedagogických ústavech zakládala především na nápodobě předvedených vyučovacích hodin a stylů.

Srovnáme-li návrh O. Chlupa a V. Příhody, docházíme ke zjištění, že jde o dva naprosto rozdílné přístupy k řešení vysokoškolského vzdělávání učitelů obecných a měšťanských škol. U V. Příhody je kladen důraz na pedagogicko-psychologickou složku výchovně vzdělávacího procesu. Naproti tomu O. Chlup tuto složku neupřednostňuje a naopak vyzdvihuje složku předmětnou, kterou zase posouvá do pozadí V. Příhoda. O. Chlup ve své koncepci popsal i svou představu, jak „pěstovat pedagogiku a její pomocné obory. Při fakultě měl být zřízen ústav, kde se měli připravovat vědečtí pracovníci v pedagogice.“ (Vašutová 1999, s. 43).

Závěrem lze konstatovat, že i přes velké snahy vzdělavatelů budoucích učitelů působících na učitelských ústavech, univerzitách a i samotných učitelů v činné službě, se od roku 1918 až do roku 1939 nezdařilo prosadit zavedení vysokoškolského vzdělání pro učitele mateřských, obecných a měšťanských škol. Otázka vysokoškolského vzdělávání se otevřela již na prvním sjezdu československého učitelstva v červenci roku 1920 v Praze. „Účastníci sjezdu volali po tom, aby učitelé obecných a měšťanských škol studovali stejně dlouho a aby cvičné školy byly vybírány z normálních škol, které pracují v přirozených podmínkách“ (Veselá 1992, s. 110). Jednotlivé návrhy vysokoškolské přípravy učitelů O. Kádnera, O. Chlupa, V. Příhody, J. Kepřty nebo Úlehlův návrh, jsou toho důkazem. Zároveň je nastolen další problém, na který upozorňuje O. Kádner v roce 1919, že filozofická fakulta nemá dostatečnou kapacitu, aby zvládla nápor všech studentů. Z tohoto důvodu i většina předložených návrhů navrhuje zřídit zcela novou fakultu. O. Kádner ovšem navrhuje, aby studium garantovali univerzitní profesori, kteří by byli odpovědní za náplň přednášek, seminářů a cvičení.

Jako úsměvný můžeme chápat výnos z roku 1920, kdy se ministr školství G. Habrman spolu se stáním tajemníkem F. Drtinou zasloužili o umožnění vysokoškolského vzdělání pro 10 učitelů obecných škol za rok na náklady státu.

#### **2.2.1.1 Sebevzdělávací kurzy pro učitele obecných a měšťanských škol**

V předchozí kapitole již bylo nastíněno, že celá dvacátá a třicátá léta sílila potřeba o zavedení vysokoškolského vzdělání učitelů obecných a měšťanských škol. Úsilí vzdělavatelů



budoucích učitelů bohužel nebylo zcela úspěšné, a tak průběžně vznikaly různé „učitelské kurzy“ čili sebevzdělávací kurzy pro učitele v činné službě na úrovni učitelských organizací. Potřebu profesionalizace mladých učitelů z učitelských ústavů vidí jako potřebnou J. Uher, který spatřuje ideál učitele v „osobě hluboce vzdělané, mravně opravdové, občansky odpovědné, veřejně činné.“ (Uhlířová 2004, s. 123). J. Uher zdůrazňuje, že zvláště začínajícímu učiteli by měl být umožněn „styk s vysokoškolskou teorií a poskytnut prostor ke konfrontaci s mladými učiteli, a to zvláště těm, kteří působí vzdáleně od kulturních center.“ (Uhlířová 2004, s. 123). Sám J. Uher v roce 1932 navrhl a zrealizoval „Volné pedagogické sdružení (VPS)“ (Uher 1932, s. 24). Právě toto sdružení mělo napomáhat výše zmíněným začínajícím učitelům a poskytnout jim dostatek přednášek, seminářů a kurzů pro jejich další rozvoj.

Vznik těchto doškolovacích kurzů ovšem není otázkou jen I. republiky, ale učitelské kurzy vznikaly již za Rakouska-Uherska. Mezi prvními například vznikl šestisemestrový učitelský kurz Spolku Komenský v Praze, který zahájil svou činnost 15. října 1896 a v něm vyučovali univerzitní profesori: E. Babák, T. G. Masaryk, F. Drtina, Foustka, F. Krejčí, F. Čada aj. Aktivně však začal kurz fungovat až od roku 1899. Po roce 1918 popularita kurzů vysoce vzrostla a začaly se pořádat například i učitelské kurzy prázdninové a velikonoční. Byli to právě vzdělavatelé budoucích učitelů, kteří zajišťovali obsah těchto kurzů. Obsah přednášek v jednotlivých kurzech vznikl většinou po dohodě přednášejícího s organizátorem, což byly různé učitelské organizace a učitelské spolky, kde nezanedbatelné slovo měli opět vzdělavatelé budoucích učitelů. Úroveň těchto kurzů byla vysoká, neboť přednášejícími byli samotní univerzitní profesori a docenti pro jednotlivé obory a tím byla zajištěna vysokoškolská úroveň kurzů. Jednotlivé kurzy zaznamenávaly velký zájem ze strany posluchačů, proto kurzy začaly vznikat i v rámci jednotlivých regionů a ne jenom v Praze a v Brně. Délka kurzů byla různá, od týdenních až po několikasedmístrové. Kurzy si například kladly za cíl vytvořit tzv. „nový typ učitele“, který by cítil potřebu stále se sebevzdělávat. Příkladem jednoho sdružení, které též pořádalo sebevzdělávací kurzy, bylo například „Volné pedagogické sdružení“, kde byl významným členem i J. Uher.

Kromě sebevzdělávacích kurzů pro učitele v činné službě, dokázali přivést vzdělavatelé budoucích učitelů v rámci svépomocných učitelských podniků na svět „po záporném prohlášení akademického senátu a učitelů filozofické fakulty UK k návrhu na zavedení vysokoškolského vzdělávání učitelů národních škol, se Československá obec učitelská uchýlila k svépomoci založením Školy vysokých studií pedagogických v Praze, jejíž

slavnostní zahájení se konalo 16. října 1921 na Karlově. Současně byla v Brně založena podobně organizovaná Škola pedagogická. Pražská škola se v roce 1929 přeměnila na dvouletou pedagogickou fakultu, od roku 1932 přezvanou na Pedagogickou akademii. V roce 1930 vznikla státní jednoletá Pedagogická akademie v Bratislavě, v roce 1931 v Praze a v Brně. Škola vysokých studií pedagogických si kladla za úkol vědecky bádát v pedagogice a příslušných vědách pomocných, vzdělávat učitele a kandidáty učitelství v pedagogice a v pomocných vědách, seznamovat je s vědeckými a výzkumnými metodami, připravovat je na vědeckou práci pedagogickou a uvádět je do ní. Studium bylo dvouleté. Přednášky probíhaly většinou v sobotu a v neděli.“ (Štverák 1981, s. 246). Studenti, kteří se hlásili ke studiu, byli učitelé ze škol obecných a měšťanských, kteří si chtěli rozšiřovat svou kvalifikaci.

I přes velké snahy o prosazení vysokoškolské přípravy pro všechny studenty učitelství, se nepodařilo tohoto cíle dosáhnout. Ovšem za velmi úspěšnou lze považovat realizaci mnoha doškolovacích kurzů pro učitele v činné službě. V neposlední řadě je důležité vyzdvihnout i realizování například „Školy vysokých studií pedagogických“ v Praze a v různých podobách i na jiných místech Československa. Tyto iniciativy by nevznikly bez naprosté podpory učitelů obecných a měšťanských škol, kteří za vlastní prostředky a ve svém volnu doškolovací kurzy navštěvovali.

### **2.2.2 Vzdělavatelé budoucích učitelů pro střední školy – gymnázia do roku 1939**

Vzdělavatelé budoucích učitelů působící na univerzitách, kteří vyučovali na filozofické, přírodovědecké a jiných fakultách, můžeme zařadit do druhé skupiny vzdělavatelů učitelů. Tito vzdělavatelé připravovali budoucí učitele pro střední školy (gymnázia, reálné školy, učitelské ústavy atd.). Do této skupiny lze zahrnout i vzdělavatele budoucích učitelů z jiných fakult, kteří se věnovali přípravě budoucích učitelů pro předměty: hudba, kreslení, krasopis a tělocvik atd. „Vzdělání učitelů náboženství podléhalo zvláštním předpisům vydávaným církevními úřady.“ (Vališová a Kasíková 2007, s. 32). Samotné vzdělávání budoucích učitelů v rámci jednotlivých fakult se nelišilo od vzdělávání ostatních studentů. Stejný přístup ke všem studentům vyplýval z faktu, že se student při zahájení studia nehlásil na učitelský obor. Učitelství jako takové student volil až během studia. V případě, že chtěl student směřovat k vědecké kariéře, tak na konci studia složil rigorózní zkoušku. Způsob ukončení studia u studentů učitelství byl složení „státní zkoušky“ ve zvoleném oboru, což v praxi znamenalo „aprobační předměty“. Kromě jiného způsobu zakončení studia u budoucích učitelů, byl další

rozdíl v tom, že studenti směřující k učitelské dráze si museli zapsat a absolvovat během studia tzv. „didaktický seminář“, díky kterému získali vhled do pedagogiky.

Pregraduální příprava budoucích středoškolských učitelů trvala zpravidla 4 roky, což bylo dáno zákonem od roku 1919. Do roku 1919, „platil u nás původní zkušební řád rakouský, který byl vydán v roce 1911“ (Váňová et al. 1992, s. 270) a studium bylo pětileté. Pátý rok se nazýval rokem zkušebním. V tomto období vykonával student praxi pod dohledem zkušeného středoškolského profesora. Rokem 1919 byl zkušební rok zrušen a studium se tímto zkrátilo na čtyřleté. Studium se ukončovalo státní zkouškou před zkušební komisí, ve které byli zastoupeni státní úředníci, univerzitní profesori a pracovníci školské správy. Po složení státní zkoušky musel adept o učitelství ještě projít tzv. „čekatelským rokem“, který byl zaveden ministerským výnosem z roku 1922. Spolu s pojmem čekatelský rok, byl zaveden i pojem „zatímní profesor“. Důvodů pro takové opatření bylo několik: „jednak tu nebyla dobrá zkušenost se zkušebním rokem (školy se kandidátům patřičně nevěnovaly), dále poválečný nedostatek učitelů (opatření urychlilo vstup nováčků do běžné praxe) a prozatímní profesor byl levnější pracovní silou. Tento způsob „hzení do vody“ (dle A. Lindnera) či „vystřelení“ do školy (dle E. Čapka) měl ovšem i své nevýhody – nepřispíval totiž dostatečně k završení univerzitní přípravy.“ (Váňová et al. 1992, s. 271). Další změnu ve zkušebním řádu, a tím i ve studiu, přináší až rok 1930. Autorem těchto změn se stal B. Bydžovský. Nadále zůstává čtyřletá délka studia a studium bylo poskytováno na univerzitách. Změny nastaly ve státních zkouškách a obsahu studia. „Řád se mnohem více zaměřil na předběžné podmínky přistoupení ke zkoušce a vlastně začal opět výrazněji profilovat jakýsi „učební plán“ univerzitního studia.“ (Váňová et al. 1992, s. 271). Byla to především i reakce na přílišnou svobodu při volbě předmětů ve studiu v předchozím studijním řádu. Díky této novele byly předepsané předměty a dán povinný společný základ. „Mezi předepsané povinnosti náležela i filozofie, resp. psychologie a pedagogika. Povinný společenský základ pro studenty různých aprobací se však neustále měnil. Odpadla školní hygiena, ale místo ní tu byla semestrální povinná „občanská nauka“. Zůstává „metodika“ vyučovacích předmětů.“ (Váňová et al. 1992, s. 272). Bohužel řád opět neřešil otázku praxe. Studenti se během studia nedostávali do styku s praxí na školách. Jejich praxe v podstatě začíná až po ukončení studia, a to v rámci „čekatelského roku“.

V roce 1934 vychází ještě jeden řád, který vydalo ministerstvo školství a jde o „Zkušební řád ustanovovací „zkoušky profesorské“, který vycházel z nových nařízení o státní školské službě. Ta nyní vyžadovala pro definitivní zařazení do úřednických kategorií nejméně 3 roky

praxe, během níž aspirant, resp. zatímní profesor prošel zapracováním a připravil se na ustanovovací zkoušku. Zkouška se konala před úředníky školské správy a vybranými profesory (byla tedy zcela mimo rámec univerzitní přípravy). Skládala se z klauzury metodiky jednoho aprobačního předmětu, praktických výstupů z obou předmětů a ústních zkoušek z teoretické pedagogiky a didaktiky, dějin pedagogiky, metodik a školních předpisů.“ (Váňová et al. 1992, s. 272). Touto zkouškou završil aspirant své vzdělání a stal se řádným středoškolským profesorem. Vzhledem k tomu, že podmínkou byla i tříletá praxe, můžeme říct, že při zkoušce se prověřovala nejen teoretická znalost předmětu, ale i praktická stránka v daném oboru.

Jak již bylo výše popsáno, jeden z problémů při přípravě budoucích středoškolských učitelů, byl problém praxe. I když díky novému zkušebnímu řádu z roku 1934 musel budoucí učitel pro střední školu absolvovat tři roky praxe, aby se mohl ucházet o profesorské místo, praxe probíhala již mimo univerzitní vzdělání a tudíž se univerzita jako instituce připravující budoucího učitele nemohla podílet na reflexi praxe. Bohužel tento problém nebyl do roku 1939 zcela uspokojivě vyřešen. V druhé polovině třicátých let J. Hendrich „získal povolení k návštěvám škol pro studenty pražské filozofické fakulty. Získává je těsně před okupací. Studenti tedy nyní měli mít možnost konat v rámci studia v pedagogickém semináři hospitace i vlastní výstupy na SŠ. V Brně se, rovněž po nemalém úsilí, podařilo O. Chlupovi vybudovat pokusnou třídu (ovšem ne střední, nýbrž obecné školy) přímo při univerzitě. Zdejší studenti pedagogického semináře měli tedy určitou výhodu.“ (Váňová et al. 1992, s. 276).

Další problém, který řešili vzdělavatelé budoucích učitelů v období I. republiky při přípravě svých studentů učitelství, byl podíl pedagogicko-psychologické složky. Na filozofické fakultě zajišťoval výuku pedagogiky „pedagogický seminář“. Charakteristika pedagogického semináře: „Členy semináře nebyli učitelé, ale studenti. V jeho čele stál ředitel, jímž byl výhradně profesor příslušného oboru (zřízení semináře bylo vázáno na stolicí, tedy systemizované místo profesora). Ten byl zpravidla také jediným (pokud nebylo na fakultě profesorů více) vyučujícím.“ (Váňová 2003, s. 11). Pedagogický seminář vznikl již v 19. stol. „přestože pedagogický seminář vznikl za stejným účelem jako ostatní fakultní semináře – měl sloužit vědeckému rozvoji, v daném případě pedagogiky. Rozdíl byl pouze v tom, že k vědecké práci v pedagogice byli přiváděni studenti jiných oborů (klasických či moderních jazyků, historie, přírodních věd), kteří se chtěli stát středoškolskými učiteli.“ (Váňová 2003, s. 12).

Do poloviny 20. století studovali pedagogiku studenti jen jako součást univerzitního základu v případě, že se rozhodli pro práci na střední škole. Jak již bylo výše řečeno, v pedagogickém semináři konal přednášky vždy jen profesor, který také dle svého uvážení volil témata. Stávalo se tedy, že v určitých letech pod vedením jednotlivých profesorů byl kladen důraz na různé obory pedagogiky. V období od roku 1918 až do roku 1936 vedl didaktický seminář O. Kádner, který byl v roce 1919 jmenován řádným profesorem pedagogiky. V pedagogickém semináři „vykládal svůj systém obecné pedagogiky, dějiny pedagogiky, organizace školství, metodiku a didaktiku jednotlivých předmětů (filozofické propedeutiky, jazyků), k těmto problémům zaměřoval i oddělení svého semináře. Měl bohaté znalosti faktografické, které při šíři oboru uplatnil. Experimentální pedagogiku a pedagogickou psychologii přednášel krátce do zimního semestru 1922/23 Otokar Chlup (1875-1965), habilitovaný roku 1920, který se vydal na cesty po evropských zemích sbírat zkušenosti na poli pedagogické nauky. V roce 1924 se habilitoval Josef Hendrich (1888-1950), ale v roce 1928 odešel na bratislavskou fakultu, odkud se vrátil po smrti profesora Kádnera jako jeho nástupce na stoličku pedagogiky. Ve svých přednáškových cyklech informoval o soudobých reformních směrech pedagogických a didaktických. Po Kádnerovi rovněž převzal výklady z dějin pedagogiky a didaktiky i vedení semináře.“ (Bečvář 1998, s. 127). Nesmíme zapomenout ani na „F. Drtinu, který se zaměřoval rovněž na dějiny (školství, Komenského, Rousseau)“ (Váňová et al. 1992, s. 274). Tato situace byla typická pro Karlovu univerzitu v Praze. Pedagogický seminář existoval i po II. světové válce, ale v roce 1950 zanikl.

Na závěr by bylo dobré zopakovat klíčové problémy vzniklé s pregraduální přípravou budoucích středoškolských učitelů. Problémem byla nevyváženost v přednášených tématech v pedagogickém semináři, neboť vedením didaktického semináře byla pověřena vždy jedna osoba, která rozhodovala o náplni samotného didaktického semináře, což mohlo někdy působit problémy. Další problém lze spatřovat v minimální reflektované praxi během pregraduální přípravy.

### **2.2.3 Vzdělavatelé budoucích učitelů v období II. světové války od roku 1939 do roku 1945**

Situace, která nastala v období od roku 1939 až do roku 1945, byla pro naše školství velmi náročná. Vzdělavatelé budoucích učitelů byli donuceni v období II. světové války přizpůsobit se novému státnímu režimu a přijmout tzv. Říšské zákony, které platily v nacistickém

Německu pod vedením říšského kancléře A. Hitlera. Vzhledem k tomu, že tato disertační práce se zabývá především českým školstvím ve spojitosti se vzdělavateli budoucích učitelů, bude toto období nastíněno velice stručně se zaměřením na negativní dopady tohoto období na samotné učitelstvo, spolu se vzdělavateli budoucích učitelů.

Zásadní datum pro naše vzdělavatele budoucích učitelů, kteří byli nuceni působit na území protektorátu Čechy a Morava, byl 17. listopad 1939. Tímto dnem byly uzavřeny všechny české vysoké školy na území protektorátu Čechy a Morava. Tento krok měl být brán jako výstraha pro český národ a zároveň nacisté převzali do svých rukou veškeré vysokoškolské školství na území říše. Někteří studenti a učitelé byli 17. 11. 1939 zatčeni, a to zejména vysokoškolské učitelé a posláni do koncentračních táborů. Většina studentů pak byla později propuštěna do konce roku 1942, což jim i zachránilo život, neboť v dalších letech se rapidně snižovaly potravinové příděly v rámci koncentračních táborů.

Vzdělavatelé budoucích učitelů, kteří po 17. listopadu 1939 působili na území protektorátu Čechy a Morava, byli pouze ti, co připravovali budoucí učitele na učitelských ústavech. Tito vzdělavatelé učitelů museli splňovat přísná kritéria v rámci protektorátu Čechy a Morava. Ze škol byli nejprve vyloučeni všichni učitelé, kteří byli židovského původu a legionáři. Od „8. 3. 1940 musel složit každý učitel slib věrnosti Hitlerovi. Odepření slibu mělo za následek okamžité propuštění.“ (Ministerstvo školství a národní osvěty 1940, s. 80). Dále od roku 1940 musel každý učitel a i vzdělavatel budoucích učitelů na učitelských ústavech „vyplnit tiskopis „Prohlášení o rodovém původu“, že totiž podepsaný není Žid, Cikán ani Polák. Ženatý zaměstnanec musel předložit 14 křestních listů a 3 oddací listy, aby dokázal čistotu své krve.“ (Jednota učitelstva národních škol 1940, s. 27). Dále se na učitele a i na vzdělavatele budoucích učitelů vztahovala opatření, která začala postupně platit. Jedním z opatření bylo stanovení roku pro odchod do výslužby vládním nařízením č. 379/1938 sb. z 21. 11. 1938 (Československo 1938), a to „55 let pro muže a 53 let pro ženy. Provdané zaměstnankyně dostaly odbytné nebo penzi, na niž však musely čekat do 55. roku.“ (Bosák 1969, s. 18). Veškeré tyto kroky měly vést ke snížení českého učitelstva v protektorátu a postupné dosazení učitelů, kteří již plně splňovali požadavky doby. Učitelé a vzdělavatelé budoucích učitelů byli tímto nuceni k životu v nuzných podmínkách, protože důchody byly stanoveny velmi malé. Mnoho učitelů mělo ještě nezaopatřené děti, tím se mnoho rodin rázem ocitlo na hranici chudoby. Mnozí učitelé v činné službě a zejména mnoho bývalých vysokoškolských učitelů, bylo mučeno a zabito v koncentračních táborech.

Od roku 1942 až do konce války v roce 1945 byl ministrem školství a národní osvěty Emanuel Moravec. Byl to právě on, který výrazně zasáhl do správy škol. „Podstatným zásahem do struktury řízení školství v období Protektorátu Čechy a Morava bylo zrušení zemských školních rad v roce 1942. Dozor nad školami tak převzalo přímo ministerstvo.“ (MŠMT 2013a). To vše mělo mít v konečném důsledku za následek oslabení českého učitelstva a tím i samotných vzdělavatelů budoucích učitelů.

Důležité je též připomenout, že ještě než bylo Československo obsazeno nacistickým Německem, usilovali vzdělavatelé budoucích učitelů, a to i samotní učitelé v činné službě z obecných a měšťanských škol, o zavedení vysokoškolského vzdělání pro všechny učitele. Tento požadavek zazněl i na celostátním sjezdu školských referentů, který se konal ve Zlíně od „19. do 21. května roku 1938, kde zazněly tyto požadavky:

- „Jednotná škola bude nahrazena výrazem demokratická škola.
- Koedukační škola vytváří příznivé prostředí pro mravní výchovu.
- Pracovní škola má být školou sociálně výchovnou.
- Organizovaná péče o dítě je podmínkou úspěchu ve škole. Hladové dítě lze těžko učit a vychovávat.
- Vysokoškolské vzdělávání učitelů.
- Snížení počtu žáků ve třídách.“ (Jednota učitelstva národních škol 1938, s. 50).

Tyto požadavky se naprosto neslučovaly s cílem nacistické pedagogiky, kdy „vlastním cílem nacistické pedagogiky byla výchova takové osobnosti, která by byla svým světovým názorem, charakterovými a volnými vlastnostmi i svou tělesnou zdatností poddajným nástrojem reakční vládnoucí moci ve státě při plnění jejího nelidského programu.“ (Bosák 1969, s. 7). Všechny cíle a záměry nacistické pedagogiky se též odvíjely od demagogického přesvědčení o rasové nadřazenosti. Což v praxi znamenalo, že obyvatelstvo na území protektorátu bylo rozděleno do kategorií a podle těchto kategorií bylo s ním i zacházeno. Samotné přijetí uchazeče na učitelský ústav bylo v rukou nacistické strany, protože jeden z hlavních požadavků byl árijský původ a rodina, která zabezpečovala jistotu loajality k nacistickému režimu. Češi – vzdělavatelé budoucích učitelů měli minimální možnost zasahovat do výběru nových uchazečů o profesi učitele.

Paradoxně bylo v této době na chvíli umožněno vysokoškolské vzdělávání učitelů, ale pouze v rámci německých vysokých škol, neboť v roce 1939 byly sice uzavřeny všechny vysoké

školy české, ale německé vysoké školy byly otevřené. V rámci nich bylo možné studovat na tzv. „vysokých školách pro výchovu učitelstva jako samostatné fakulty ve svazku univerzit, případně i jako samostatné ústavy.“ (Bosák 1969, s. 9). Ovšem díky přímému zásahu A. Hitlera byly tyto vysoké školy, které zajišťovaly alespoň přípravu německého učitelstva na vysokých školách také zrušeny. Příprava učitelů se tedy odehrávala pouze v rámci učitelských ústavů.

Období II. světové války bylo pro samotné vzdělavatele budoucích učitelů velice obtížné. Vzdělavatelům působícím na univerzitách bylo znemožněno vykonávat svou profesi, mnoho z nich bylo násilně odvečeno do koncentračních táborů, kde někteří i zemřeli. Vzdělavatelé budoucích učitelů v rámci učitelských ústavů zase museli čelit velice složitým předpisům vycházejícím z nacistického Německa. Obzvláště složitou situaci prožívaly ženy, neboť když byly vdané, musely ze dne na den opustit svou učitelskou profesi. Můžeme tedy hovořit o zázraku, když po skočení II. světové války se hned podařilo prosadit vysokoškolské vzdělávání pro učitele mateřských škol, obecných a měšťanských škol.

#### **2.2.4 Vzdělavatelé budoucích učitelů po roce 1945 pro MŠ, I., II. a III. stupeň**

Bezprostředně po ukončení II. světové války se podařilo učitelstvu prosadit vysokoškolskou přípravu pro studenty učitelství a i učitele v činné službě. Výše popsany stav mohl nastat jen díky Dr. Edvardovi Benešovi, který vydal dekret č. 132/1945 Sb. ze dne 27. října 1945 o vzdělávání učitelstva (ČSR 1945). Po velkých snahách vzdělavatelů z období I. republiky se konečně podařilo reformovat vzdělávání učitelů. Učitelé všech stupňů získávají vzdělání na pedagogických a jiných fakultách vysokých škol. Byl vydán zákon č. 100/1946 Sb. ze dne 9. dubna 1946, kterým se zřizují pedagogické fakulty (ČSR 1946b) při všech univerzitách v ČSR a následovalo vládní nařízení č. 170/1946 Sb. ze dne 27. srpna 1946, kterým se vydává statut pedagogických fakult a určuje studijní doba učitelů (ČSR 1946a). „Jejich úkoly jsou zde, v prvním paragrafu formulovány následovně:

- svobodně bádati a pěstovati vědy pedagogické a jejich pomocné obory,
- vzdělávati v pedagogických vědách a v jejich pomocných oborech kandidáty učitelství všech stupňů a druhů kromě škol vysokých, poskytovat jim vzdělání i v jiných oborech potřebných pro výkon učitelského povolání a prakticky je připravovat na toto povolání,



- připravovali vedoucí školské a lidovýchovné pracovníky a podle rozhodnutí ministra školství a osvěty doplňovali vzdělání učitelstva.“ (Beneš 2007, s. 6).

Pedagogické fakulty byly určeny pro studenty učitelství obecných, měšťanských, středních škol, ale i učitelky škol mateřských, což byl průlomový krok. Je to poprvé, kdy vzdělavatelé budoucích učitelů vyučují všechny studenty učitelství na vysoké škole. Tímto zákonem se ruší stávající učitelské ústavy. Dvojkolejné působení samotných vzdělavatelů budoucích učitelů se ruší. Bohužel tento stav netrvá dlouho. Po roce 1948 se vzdělavatelé budoucích učitelů rozdělili do jednotlivých institucí, podle toho, pro který stupeň připravovali studenty učitelství.

Dekret č. 132/1945 Sb. ze dne 27. října 1945 o vzdělávání učitelstva (ČSR 1945) postupně po roce 1948 přestává platit a začínají se prosazovat snahy o opětovnou reformu pregraduální přípravy učitelů. Zákon č. 95/1948 ze dne 21. dubna 1948 o základní úpravě jednotného školství (školský zákon) (ČSR 1948), který zavedl jednokolejný systém vzdělávání, přímo nezasahoval do pregraduální přípravy budoucích učitelů, ale vzdělavatelé budoucích učitelů dostali jasný impuls, že v nejbližší době bude reformovaná i samotná příprava budoucích učitelů. Změna nastala rokem 1950, kdy byla z pedagogických fakult vydělena příprava učitelů mateřských a obecných škol. Tato příprava byla svěřena do nově vzniklých pedagogických gymnázií, a tím se vzdělávání učitelů obecných a mateřských škol vrátilo na středoškolskou úroveň. Jedním z důvodů, proč dochází k tomuto kroku, byla i klesající úroveň pedagogických fakult. Tento zaznamenaný pokles pedagogických fakult byl způsoben díky úkolu, zajistit i dálkové studium pro učitele v činné službě. Vysoké počty studujících dálkových a denních studentů, nebylo možné zvládnout silami pracovníků pedagogických fakult. Na výuce se podíleli i učitelé škol 3. stupně a „jiní pracovníci“. Kromě personálního obsazení pedagogických fakult, přicházel do popředí i jeden z největších problémů této doby, což byla nastupující komunistická ideologie. Veškeré vzdělávání budoucích učitelů bylo nadále pod dohledem státu a státní ideologie. Vzdělavatelé budoucích učitelů, kteří nezastávali stejné smýšlení, jaké se vyžadovalo od vedení státu, museli odejít z jednotlivých institucí a většina privilegií, svobod akademické profese, byla potlačena.

Politické tlaky a požadavky v podobě „vytvořit podmínky dálkově studujícím“ snižovalo úroveň nedávno zřízených fakult a nahrávalo jejich odpůrcům. Úroveň pedagogických fakult klesala proti vůli jejich zakladatelů „díky“ necitlivým politicko-administrativním zásahům shora.“ (Vališová a Kasíková 2007, s. 41). Profesor O. Chlup, který stál při zrodu

pedagogických fakult, už nemohl zabránit jejich zrušení ani protestem na ÚV KSČ, kdy předkládal argumenty pro udržení. V tomto okamžiku se opět rozdělují vzdělavatelé budoucích učitelů podle stupně vzdělávání budoucích učitelů. V dalších letech již nemůžeme u vzdělavatelů pozorovat velké snahy v prosazování zásadních změn v přípravě budoucích učitelů. Jednotlivé kroky, které jsou níže popsány, vychází z tehdejší politické situace a centralizace školství pod dohledem strany KSČ.

Zákonem č. 31/1953 ze dne 24. dubna 1953 o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon) (ČSSR 1953) následuje další krok, kterým se ruší pregraduální příprava na pedagogických fakultách pro učitele na II. stupni ZŠ a učitele vyučující žáky v devátém až jedenáctém ročníku tzv. „jedenáctiletky“. Od tohoto momentu působí vzdělavatelé budoucích učitelů na nově vznikajících institucích, a to „Vyšší pedagogické škole“, která připravuje učitele po dobu dvou let pro výuku na škole základní, v dnešní době druhý stupeň a na „Vysoké škole pedagogické“, kde vzdělavatelé budoucích učitelů připravují budoucí učitele pro žáky devátého až jedenáctého ročníku tzv. „jedenáctiletky“, které nahradily dřívější gymnázia. Studium na vysoké škole pedagogické trvalo 4 roky. Tímto krokem se opět působiště vzdělavatelů budoucích učitelů diferencuje podle stupňů přípravy budoucích učitelů. Část vzdělavatelů se vrací zpět na středoškolskou úroveň, což jsou vzdělavatelé budoucích učitelů na pedagogických gymnáziích a vyšších pedagogických školách a ostatní vzdělavatelé budoucích učitelů působí na vysokých pedagogických školách. Tato situace trvá zhruba do roku 1959.

Další úprava školského systému přichází v letech 1959-1964. Dochází ke „sjednocení vzdělávání učitelů 1. a 2. stupně na pedagogických institutech, vzdělání učitelů 3. stupně na univerzitách a jiných vysokých školách technického a uměleckého zaměření, ponechání vzdělání učitelek mateřských škol na středoškolské úrovni, regionalizace vzdělávání učitelstva, vzdělávání učitelů 3. stupně na jiných vysokých školách univerzitního, technického a uměleckého směru.“ (Krejčí 1993, s. 135). Ani tato úprava nezměnila rozdělení vzdělavatelů podle stupňů pregraduální přípravy. V období od roku 1964-1976 dochází k obnovení pedagogických fakult zákonným opatřením předsednictva Národního shromáždění ze dne 12. srpna 1964 č. 166/1964 Sb. (ČSSR 1964). Pedagogické instituty automaticky přecházejí pod pedagogickou fakultu. Tím se příprava učitelů pro I. a II. stupeň vrací zpět na univerzitu. Samotné opětovné zřízení pedagogických fakult se setkalo s pozitivním ohlasem. Studenti opět pomalu získávali zájem o studium na pedagogických fakultách, neboť opětovně

začaly pedagogické fakulty patřit mezi vysoké školy. Bohužel pedagogické fakulty již neměly taková práva a svobody jako měly v roce 1945.

Veškeré dění bylo kontrolováno tehdejším totalitním režimem, a proto lze souhlasit i s výrokem J. Uhlířové, „že nejaktuálnějším problémem obnovených fakult bylo kádrové a odborné obsazení.“ (Uhlířová 2013, s. 33). Přesto můžeme období po roce 1964 až do roku 1968 považovat za období rozkvětu a uvolnění. Od roku 1968 jsou pedagogické fakulty pod přísným dohledem státu. Mnoho kvalitních pedagogů je v období normalizace nuceno opustit fakultu. Opět vyvstává jeden z problémů, se kterým se pedagogické fakulty musely potýkat, a to problém se získáváním kvalitních vzdělavatelů budoucích učitelů, kteří by byli schopni nahradit odsunuté vzdělavatele po roce 1968. Pěťadvacetileté období do roku 1989 bylo silně ideologicky poznamenáno, zároveň ovšem pedagogické fakulty prožívaly i do určité míry „období stabilizace, neboť fakulty se za tu dobu stačily dostatečně etablovat, hledat uvnitř „svá témata“ a odhalovat vlastní možnosti rozvoje.“ (Urbánek 2012, s. 57).

Od roku 1975 se podařilo vzdělavatelům prosadit nejprve v Praze na Karlově univerzitě a později i jinde kategorii vzdělavatele, který byl zaměřený na první stupeň základní školy, neboť „jedině speciálně připravený učitel může náležitě integrovat obsah vzdělání a výchovy.“ (Kořínek 1981, s. 20). V roce 1976 dochází ke sjednocení přípravy 2. a 3. stupně. Tento stav setrvává až do roku 1989. Pedagogickou přípravu budoucích učitelů zajišťují vzdělavatelé budoucích učitelů již jen na pedagogických fakultách. Jako pozitivní krok můžeme vidět dosažení cíle, o který bojovali již vzdělavatelé budoucích učitelů v období I. republiky, aby příprava budoucích učitelů probíhala na vysokoškolské úrovni v rámci pedagogických fakult. I přesto nesmíme zapomenout, že učitelství pro mateřské školy zůstává na úrovni středoškolské. Nelze tedy konstatovat, že by byl překonán zákon dr. E. Beneše z roku 1945 (ČSR 1945).

Období od roku 1945 až do roku 1989 nebylo jednoduché pro vzdělavatele budoucích učitelů, neboť celé období „bojovali“ o svou pozici. Bezprostředně po válce se podařilo vzdělavatelům prosadit vzdělávání všech učitelů na vysokoškolské úrovni, ale změna politického režimu se odrazila i ve změně institucionálního zakotvení jednotlivých stupňů pregraduální přípravy. Následné přiklonění k ruskému modelu školství se odrazilo i na našem školství. Vzhledem k tomu, že učitelská příprava byla silně spjata s momentální politickou situací v zemi, střídalo se období silné komunistické ideologie s obdobím, kdy bylo „lehké uvolnění“, jak bylo i výše popsáno.

Vzdělavatelé bohužel vždy museli splňovat jednu základní podmínku, museli být ideologicky přijatelní v rámci daného období. Autonomie pedagogických fakult se snížila na minimum. Vzhledem k tomu, že v období od 1948-1989 měly pedagogické fakulty za úkol připravovat budoucí učitele, kteří dokázali být ideologicky přizpůsobiví, a tím skýtat záruku pro další šíření komunistické ideologie, byl velký tlak kladen právě na vzdělavatele budoucích učitelů, aby tohoto cíle bylo jejich prostřednictvím dosaženo. Možná právě díky tomu chybí v tomto období, až na výjimky výrazné pedagogické osobnosti, jak tomu bylo například ve třicátých letech dvacátého století. Některé osobnosti pedagogiky museli na několik desítek let naprosto zmizet. S tím jsou spojené i možnosti využívání zahraničních zdrojů a odkazů vzdělavatelů z období I. republiky. Vyjma období 1961-1968, kdy nastalo do určité míry uvolnění ze strany komunistického režimu. Z toho vyplývá i samotná charakteristika pedagogických fakult v tomto období, které „se vyznačovaly svébytnou charakteristikou:

- šíří a různorodostí studovaných oborů,
- nedostatkem vysoce kvalifikovaných učitelů,
- problémy s identitou; zůstávala stále otevřená otázka, co vlastně jsme: odborníci nebo učitelé?
- nedostatkem kvalifikovaných pracovníků, kteří by se zabývali seriózní vědeckou prací,
- absencí výrazných osobností; při změně režimu bývaly prvními, kdo musel odejít,
- vázaností na školskou politiku KSČ a podléhání zvýšenému stranickému „dozoru“,
- u regionálních fakult k tomu přistupovala podřízenost lokálním orgánům a výrazné ovlivňování práce pedagogických fakult,
- jistou tendencí „nedráždit“ okolí, přizpůsobit se změnám režimu, což sice zajišťovalo přežití, ale v rámci univerzit zase dráždilo pracovníky jiných typů fakult,
- tendencí uzavírat se spíše do sebe, nespolupracovat s jinými fakultami,
- neochota jiných fakult přijímat je jako rovnocenné partnery, jako plnohodnotnou součást univerzity.“ (Mareš 2007, s. 317).

K tomu můžeme ještě přidat:

- nemožnosti samostatně volit výzkumnou činnost,
- neustálé prověřování výuky a publikační činnosti,
- nedostatek kontaktu se zahraničními směry a výzkumem v pedagogice, pomineme-li pár publikací, které vznikly v období šedesátých let dvacátého století,

- nucenost navštěvovat ústav marxismu-leninismu atd.

Nadšení a silné budovatelské snažení, v tom dobré slova smyslu, které lze pozorovat v období I. republiky, vystřídal po roce 1948 strnutí, kdy vzdělavatelé se již neorientují na navrhování koncepcí vzdělávání, ale snaží se stávající systém pregraduální přípravy vylepšovat. Vzhledem k tomu, že se systém pregraduální přípravy po roce 1968 institucionálně stabilizoval, zaměřují se vzdělavatelé na propracovávání jednotlivých složek pregraduální přípravy.

### **2.3 Vzdělavatelé budoucích učitelů po roce 1989**

Bezprostředně po roce 1989 nastává pro vzdělavatele budoucích učitelů období velkých změn. Hned zpočátku si vzdělavatelé budoucích učitelů uvědomují, že jsou to právě oni, kteří se musí vyrovnat s minulostí, předložit a pokud možno i uvést v praxi reformu přípravy budoucích učitelů. Bohužel, již na počátku nejsou vzdělavatelé budoucích učitelů v názorech na novou koncepci přípravy budoucích učitelů jednotní.

Velká změna nastává s přijetím vysokoškolského zákona ze dne 4. května 1990 o vysokých školách 172/1990 Sb. (ČSFR 1990), kdy pedagogické fakulty mimo jiné získávají zpět i autonomii, a tím se vysokým školám opět vrací „pravá akademická půda“. Tato nově získaná autonomie má i svá úskalí, která se projeví až po delším čase. Například v pregraduální přípravě budoucích učitelů vznikají velké rozdíly, což do jisté míry umožňuje přijatý vysokoškolský zákon.

Vzdělavatelé budoucích učitelů a stejně tak i jejich kolegové z ostatních vysokých škol, se musí začít potýkat i s otázkou financování. Z ekonomického hlediska je pozitivnější získat pro daný obor co nejvíc studentů, neboť díky tomu získá fakulta víc peněz do rozpočtu. Problém ovšem nastává jednak v kvalitě přijímaných studentů a jednak i v možnostech realizování samotné výuky. Při velkém počtu studentů na přednáškách, seminářích a cvičení, ztrácí vzdělavatel budoucích učitelů možnost pracovat se studenty individuálně. Převažuje frontální forma výuky. Studenti díky tomu přicházejí i o možnost vidět právě ve svých vzdělavatelích model pro svou budoucí pedagogickou praxi. Student je ochuzen o celou škálu výukových metod a forem výuky, které by mohl vzdělavatel budoucích učitelů při své výuce použít. Samozřejmě nelze zcela paušalizovat.

Na kvalitu práce vysokých škol začíná dohlížet nově zřízená Akreditační komise, která v roce 1994-1995 provedla evaluace všech českých pedagogických fakult. „Akreditační komise vlády ČR přijala tehdy tyto obecné závěry:

- Učitelé základních škol musí mít vysokoškolské vzdělání na magisterské úrovni.
- Učitelská příprava musí mít čtyři složky: odborně-předmětovou, pedagogicko-psychologickou, praktickou a všeobecného základu. Absence či hypertrofie jedné z nich je riskantní. Fakulta musí splnit akreditační nároky ve všech čtyřech složkách, nikoliv jen v odborně-předmětové či pedagogicko-psychologické.
- Na pedagogických fakultách je legitimní připravenost pro 1., 2. i 3. stupeň školy. Konkrétní fakulta může zajišťovat přípravu učitelů pro kterýkoliv stupeň školy jen tehdy, když splňuje akreditační kritéria.
- Koncepce doktorského studia, složení oborové rady, průběh a výsledky doktorského studia musí být na pedagogických fakultách zvláště pečlivě kontrolovány.“ (Mareš 2007, s. 319).

I přes provedenou evaluaci z roku 1994-1995, sílí tlaky na zlepšení kvality vysokoškolské přípravy obecně, a proto je v roce 1998 přijata novela zákona č. 111/1998 Sb. ze dne 22. dubna 1998 o vysokých školách (ČR 1998b). Tato novelizace v podstatě zvyšuje nároky na chod vysokých škol, a tím i na pedagogické fakulty a na práci Akreditační komise. Z novelizace zákona následně vyplynula povinnost předložit všechny studijní programy opětovně k reakreditaci. Akreditační komise dochází k závěru, že některé pedagogické fakulty mají nedostatečně zajištěnou učitelskou přípravu pro střední školy a doktorské studijní programy v oborových didaktikách. Vzdělavatelé budoucích učitelů jsou nuceni zvážit, zda jsou schopni případné nedostatky odstranit a požádat o novou akreditaci či se smířit s tím, že na jejich fakultě nebude probíhat příprava učitelů pro střední školy a doktorské studijní programy v oborových didaktikách. Zvláště palčivý je problém doktorského studijního programu v oborových didaktikách. Tento problém se momentálně stále řeší způsobem, že adepti doktorského studia, kteří by chtěli studovat studijní program pro oborové didaktiky, se uchylují k doktorskému studijnímu programu například pedagogika a její oborové radě. Řešení není ideální, ale alespoň napomáhá překlenout daný problém.

Akreditační komise má po roce 1989 velký vliv. Objevují se i v ní extrémní názory: „Měříme všem fakultám stejně, a proto na prvním místě musí být odbornost a vědecká činnost, teprve na druhém učitelství. Vyčleňme pedagogické fakulty jako specifickou skupinu, která není

svou nižší úrovní srovnatelná s běžnými univerzitními fakultami atd. Tato krajní stanoviska se nakonec neprosadila.“ (Mareš 2007, s. 320). S tímto výrokem vyvstává polemika o srovnatelnosti studia na pedagogických fakultách oproti jiným univerzitním fakultám. S tím následně souvisí i důvody studentů pro studium právě na pedagogické fakultě, zda jde „o volbu na jistotu“ nebo ze zájmu o učitelství a daný obor.

Kromě problémů s akreditací doktorského studijního programu v oborových didaktikách, je dalším, výše jmenovaným problémem, studijní program pro střední školy. Vzdělavatelé budoucích učitelů si uvědomují, že problém s akreditací se váže i na nedostatek docentů a profesorů pro daný obor. V případě, že katedra disponuje dostačujícím personálním obsazením, tak i to je pouze dočasné, neboť věkový průměr na pracovištích jednotlivých kateder bývá vysoký. Získávání nových mladých kvalitních vzdělavatelů je velmi obtížné. Důvody bývají obvykle ekonomického rázu.

Rok 1989 umožnil vzdělavatelům budoucích učitelů svobodně pracovat, jejich katedry se vybavují aktuální domácí i zahraniční literaturou, dochází ke spolupráci s ostatními fakultami. Díky tomu se zvyšuje i výzkumná činnost, podíl na grantech a publikační činnost. Nelze ovšem nevidět i fakt, že například katedry jsou hodnoceny podle množství publikační činnosti. To má v některých případech i dopad na kvalitu publikovaných vědeckých prací. Vzdělavatelé budoucích učitelů se dále účastní někdy i mnoha grantů, což v důsledku znamená velké pracovní zatížení, které se může odrazit i v kvalitě přípravy na výuku či ve výuce samotné.

Bezprostředně po roce 1989 zažívají vzdělavatelé budoucích učitelů působící na katedrách společenskovědních oborů nemalé problémy, neboť právě v období před rokem 1989 byl na členy těchto kateder vyvíjen značný tlak, aby jejich výuka a i publikační činnost byla „ideově přijatelná“. Týkalo se to především kateder pedagogika, psychologie, filozofie atd. Vyrovnat se s tímto problémem po roce 1989 byl pro vzdělavatele budoucích učitelů velice náročný úkol.

Stejně jako po roce 1918, tak i po roce 1989 sílí snahy po změně školského systému, a proto v polovině devadesátých let vzniká postupně potřeba vytvořit „rámec“ národnímu systému vzdělávání a dát českému školství nový směr. Typicky českou záležitostí, kterou vzdělavatelé budoucích učitelů pomáhali přivést na svět, na základě svých doporučení a připomínek, byl „Národní program rozvoje vzdělávání“ (MŠMT 2001). Z Národního programu vzdělávání vycházejí rámcové vzdělávací programy (RVP). Na úrovni škol byly vytvořeny školní

vzdělávací programy. Nezanedbatelnou roli v tomto procesu sehráli i samotní vzdělavatelé budoucích učitelů, a to v rámci pregraduální přípravy budoucích učitelů. Vzdělavatelé budoucích učitelů zařadili problematiku „Národního programu vzdělávání“ do samotného přípravného vzdělávání budoucích učitelů.

Období od roku 1989 bylo pro vzdělavatele budoucích učitelů přelomové. Opětovně navrácená akademická svoboda, možnost profesního růstu, spolupráce se zahraničím, přístup k zahraniční literatuře atd. Bohužel toto období přinášelo i mnohé problémy, na které vzdělavatelé budoucích učitelů nebyli připraveni. Otázka financování vědecké činnosti, získávání grantů, zvládání administrativní činnosti. Přichází další neznámý problém „boj o studenta“, kdy s větším počtem studentů získává fakulta větší objem peněz. Vytrácí se tím možnost pracovat se studenty individuálně nebo v malých skupinkách. K tomu všemu se museli vzdělavatelé učitelů vyrovnávat s problematikou akreditací. Na konci devadesátých let dvacátého století nastává další etapa, která velmi silně ovlivnila vysokoškolskou přípravu budoucích učitelů, tzv. Boloňský proces.

### **2.3.1 Boloňský proces a jeho dopad na pregraduální přípravu učitelů**

Možnosti studentů učitelství a jejich vzdělavatelů budoucích učitelů se po roce 1989 staly neomezenými. Vzdělavatelé začali spolupracovat s ostatními univerzitami v ČR a ve světě, a to jak v oblasti výzkumné, tak i na úrovni různých stáží. Studenti začali využívat studijní stáže v zahraničí, a to buď na celou délku studia či jen na několik semestrů. Problém ovšem nastával s uznáváním těchto studijních pobytů na jejich domovské vysoké škole. Nebyl to problém pouze České republiky, a proto se odborníci a ministři školství v Evropě dohodli na vytvoření „Evropského vysokoškolského prostoru do roku 2010“ (Eurydice 2007, s. 11). Evropský vysokoškolský prostor byl vytvořen díky Boloňskému procesu, který se skládá z pěti klíčových etap: „Paříž-Sorbonna (25. května 1998), Bologna (19. června 1999), Praha (19. května 2001), Berlín (18. až 19. září 2003) a Bergen (19. až 20. května 2005)“ (Eurydice 2007, s. 11). Tento proces byl započat v roce 1998, kdy byla podepsána Sorbonnská deklarace o harmonizaci výstavby evropského systému, která se stala východiskem Boloňského procesu. Tuto deklaraci stvrdili podpisem ministři školství Francie, Německa, Itálie a Velké Británie.



Tři základní principy Sorbonnské deklarace:

- „Usnadnit jak mobilitu studentů v evropském prostoru a jejich začlenění do evropského trhu práce, tak mobilitu učitelů.
- Zlepšit mezinárodní transparentnost studijních programů a uznávání kvalifikací tím, že se bude postupně směřovat k společnému rámci kvalifikací a studijních cyklů.
- Podporovat návrat ke studiu nebo jeho pokračování na téže nebo jiné instituci, ve škole nebo v rámci evropské mobility.“ (Eurydice 2007, s. 11).

V červnu 1999 byla na konferenci podepsána Boloňská deklarace – Evropský vysokoškolský prostor. Tato deklarace vychází z předchozí Sorbonnské deklarace. Počet účastníků, kteří deklaraci podepsali, se zvýšil na 29 států a přidávají se i další instituce například Evropská komise, Rada Evropy a sdružení univerzit, rektorů či evropských studentů. Boloňská deklarace obsahuje šest základních principů, od kterých se odvíjí i další změny ve vysokoškolské přípravě studentů. Tyto principy jsou:

- „usnadnit srozumitelnost a srovnatelnost kvalifikací,
- zavést systém studia založený na dvou hlavních cyklech,
- zavést kreditní systém jako je ECTS,
- rozvíjet opatření na podporu mobility studentů, učitelů a vědeckých pracovníků,
- podporovat evropskou spolupráci v zajišťování kvality,
- podporovat evropský rozměr vysokého školství (pokud jde o přípravu studijních programů a spolupráci mezi institucemi).“ (Eurydice 2007, s. 11).

Na tuto konferenci, pak v květnu v roce 2001 navazuje další, v pořadí už třetí konference, která se konala v Praze. Počet států, které signifikovaly Boloňskou deklaraci, se rozšířil na 33. Cílem této konference bylo navázat na předešlou konferenci, zhodnotit dosažené výsledky a určit hlavní principy, kterými by se měl Boloňský proces nadále v příštích letech řídit v souladu s Lisabonskou strategií. Mezi tři nejdůležitější body, které byly zdůrazněny pražskou konferencí, patří:

- „celoživotní učení,
- zapojení vysokoškolských institucí a studentů jako aktivních partnerů,
- potřeba zvýšit přitažlivost Evropského vysokoškolského prostoru.“ (Eurydice 2007, s. 12).

Boloňský proces pokračuje na konferenci v Berlíně 19. 9. 2003, kdy se diskutuje o střednědobém plánu, který obsahuje „tři střednědobé priority stanovené Berlínskou konferencí (jichž má být dosaženo do roku 2005):

- zahájit zavádění dvoustupňového strukturovaného studia,
- automaticky poskytovat všem studentům zdarma dodatek k diplomu v některém z hlavních evropských jazyků,
- zavést národní systém pro zajištění kvality (dále ENQA).“ (Eurydice 2007, s. 12).

Dalším přínosem konference v Berlíně, bylo vyzdvižení doktorského cyklu, který mohl být úspěšně dokončen již po třech letech studia.

Poslední pátá konference se konala 19. až 20. května 2005 v Bergenu. Na konferenci zhodnotili účastníci dosažené cíle a připravili publikaci, kterou později vydala Eurydice. Dále byl „přijat návrh zastřešujícího rámce kvalifikací pro EHEA, který má být komplementární s rámcem kvalifikací pro celoživotní vzdělávání, jenž je přijat v rámci EU. Zároveň bylo dohodnuto, že do roku 2007 začne vypracovávání národních soustav kvalifikací a byly přijaty standardy pro zajišťování kvality v EHEA, které vypracovala ENQA.“ (Alevia 2010, s. 3).

Za zmínku stojí i fakt, že k roku 2007 se připojilo na konferenci v Londýně k Boloňskému procesu již 45 států. V roce 2009 následovala další konference v Lovani, kde se navrhly cíle do roku 2020. Tyto cíle či spíše priority navazují na Boloňský proces. „Jedná se o tyto oblasti: sociální dimenze (spravedlivý přístup k terciárnímu vzdělávání), celoživotní učení, zaměstnatelnost, učení orientované na studenta, vzdělávání, výzkum a inovace, mezinárodní otevřenost, mobilita, sběr dat, nástroje zajišťující transparentnost EHEA a financování (Leuven/Louvain-la-Neuve Communiqué, 2009).“ (Alevia 2010, s. 4).

Boloňský proces patří k dlouhodobým projektům v rámci EU a vzdělavatelé budoucích učitelů z České republiky jsou jím velmi ovlivňováni, neboť vzdělávací politika v ČR musí své kroky přizpůsobovat na základě dohod, které ratifikovala. Až z pohledu dostatečného odstupu budeme moci zhodnotit přínosy a možná negativa tohoto procesu.

### **2.3.2 Dopady Boloňského procesu na pedagogické fakulty**

Pro pedagogické fakulty přináší Boloňský proces změny ve třech klíčových oblastech. Jde o zavedení strukturovaného studia, dodatek k diplomu a Evropského kreditního systému (ECTS).

Nad samotnou problematikou strukturace studia učitelství se vedly rozsáhlé diskuze (Marková a Urbánek 2008; Průcha 2002; Urbánek a Bělohradská 2005).

Nakonec se přijalo následující řešení: „strukturování učitelství pro střední školy bude bráno jako standardní záležitost, učitelství pro 2. stupeň ZŠ bude strukturováno různými způsoby a bude se ověřovat, zda je strukturování vhodné; učitelství pro 1. stupeň ZŠ bude mít podobu pětiletého nestrukturovaného magisterského studia. Asociace děkanů pedagogických fakult, po mnohaměsíční práci vydala dokument „Koncepce pregraduální přípravy učitelství“, který má charakter doporučení.“ (Mareš 2007, s. 321). Tento dokument dává možnost všem vysokým školám variabilně řešit daný problém, neboť skýtá určitý prostor pro manévrování dle místních podmínek. Z výše popsaného tedy vyplývá, že výjimku dostalo pouze učitelství pro první stupeň základní školy, které si i nadále podrželo nestrukturovaný charakter studia a zůstalo v tzv. souběžném (paralelním) modelu. Ostatní obory spadají do strukturovaného čili následného (konsekutivního) modelu. V rámci paralelního modelu, kdy „jsou jednotlivé složky (tj. předměty všeobecného základu, vybrané aprobační předměty, pedagogické, psychologické a didaktické disciplíny, praktická příprava) studovány paralelně“ (Janík 2004, s. 23), a tím je dovolena integrace jednotlivých složek přípravy. Druhý model konsekutivní vychází z toho, že student nejdříve vystuduje „první úroveň terciárního vzdělávání v některém oboru a teprve potom následuje v další fázi speciální profesní pedagogické studium.“ (Janík 2004, s. 23). Předmětová a pedagogická složka přípravy budoucích učitelů se tím odděluje. Vzhledem k tomu, že příprava budoucích učitelů je velice složitý proces, vyvstává zavedením strukturovaného studia i mnoho otázek pro samotné vzdělavatele budoucích učitelů. Samotné navržení jednotlivých strukturovaných oborů vzdělavateli budoucích učitelů je velice náročné. Vzdělavatel budoucích učitelů se dostává do pozice, která v sobě nese nesmírnou zodpovědnost. Vzdělavatelé budoucích učitelů, kteří se snaží o kvalitní přípravu adeptů učitelství pro učitelskou profesi, se dostávají do rozporu, neboť „paralelní model svým integrativním pojetím akceptuje komplexní charakter učitelství a jeho aplikace umožňuje širokou kultivaci adepta učitelství v syntetizovaném celostním duchu; konsekutivní model vede více k logocentrickým přístupům, vzdělávací obsahy atomizuje a oborovou složku přípravy staví do protikladu ke složkám ostatním, od nichž ji tak ještě výrazněji izoluje.“ (Urbánek a Bělohradská 2005). Touto problematikou se zabývá v poslední době řada vzdělavatelů budoucích učitelů i ve svých výzkumech a snaží se najít nejoptimálnější řešení.

Z některých výzkumných šetření například vyplynulo, že „strukturace, resp. atomizace a časová kumulace obsahových složek přináší řadu nepříznivých důsledků, které specifíčnosti

vzdělávání učitelů nevyhovují. Neumožňují kontinuální gradaci, postupný růst a zrání adepta učitelství, omezují časový rozsah praxí a variabilitu její dynamické stránky, problematizují vnitřní propojenost didaktických disciplín, stejně tak blokují možnosti časové a obsahové integrace didaktik ve směru k praktické přípravě a oborům apod.” (Urbánek a Bělohradská 2005). Problematika konsekutivního modelu studia, který je zakotven i ve vysokoškolském zákoně, je velmi složitá a vzdělavatelé se neustále snaží zmírnit možná negativa, která z tohoto modelu vyplývají. Příkladem mohou být i různé varianty strukturace studia v rámci jednotlivých pedagogických fakult, což bude podrobněji rozebráno v kapitole „Přípravné vzdělávání studentů učitelství“.

Vedle otázky strukturování či nestrukturování studijních programů, se dodnes musí vzdělavatelé budoucích učitelů vypořádávat i s Evropským kreditním systémem ECTS. V České republice byl zaváděn Evropský kreditní systém ECTS od roku 1999, a to z důvodů usnadnění mobility studentů v rámci vysokoškolského prostoru EU. „V rámci Boloňského procesu prošel kreditní systém (ECTS) nejednoznačným vývojem. Boloňská deklarace původně předpokládala, že bude vytvořen samostatný kreditní systém Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání, který bude podobný (a kompatibilní) s Evropským systémem převodu kreditů (ECTS) vzniklým pro potřeby programu Sokrates/Erasmus, avšak nebude s ním identický. Pražské komuniké (2001) však již zdůraznilo nezbytnost podstatné míry shody mezi tímto zamýšleným kreditním systémem a ECTS. Berlínské komuniké (2003) pak vývoj v tomto ohledu uzavřelo rozhodnutím, že kreditní systém Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání bude identický s ECTS.“ (Rada vysokých škol 2007, s. 1). Pro vzdělavatele budoucích učitelů znamenalo zavádění kreditního systému (ECTS) povinnost rozmyslet si a přidělit kredity v rámci jednotlivých studijních programů a předmětů. Výše kreditů by se měla řídit podle Národní zprávy Boloňského procesu, kde se uvádí „Přidělování kreditů je u velké většiny studijních programů spojeno s výsledky učení. Systém přidělování ECTS kreditů se však na jednotlivých školách/fakultách zřetelně liší, počínaje ohodnocením předmětu kredity při akreditaci studijního programu/oboru, přes provázanost na náročnost, získané znalosti a kompetence, až po podmínku složení zkoušky. Stále se jedná o dynamický a vyvíjející se proces s cílem optimalizace využívání ECTS. Ve většině případů jsou základní principy kreditního systému uvedeny ve Studijním a zkušebním řádu vysokých škol/fakult.“ (MŠMT 2009, s. 23).

V celkovém souhrnu zavedení Evropského kreditního systému (ECTS) na pedagogických fakultách nečinilo vážné problémy, přesto nelze nezmínit některé problémy, které vznikaly při

popisu jednotlivých předmětů či studijních oborů, při vytváření jejich charakteristiky a při dostatečné formulaci výstupů z učení. Vytváření zejména jejich popisů, se ukázalo jako poměrně náročné. Dalším krokem bylo správné stanovení kreditní hodnoty předmětů. Kreditní hodnota měla být stanovena na základě studijní zátěže, kdy se vychází od počtu kontaktních hodin při výuce. Zde lze spatřovat jeden z největších problémů kreditního systému. S tím zároveň souvisí i problém s dodržením váhy kreditu. Dále se vzdělavatelé museli neustále potýkat se zcela nejasnými a stále se měnícími pravidly zavádění ECTS. Tím vznikala neúměrná zátěž na vzdělavatele, a to na úkor kvalitní výuky.

Naopak zavedení dodatku k diplomu, o který od roku 1998 může absolvent dodatečně požádat a od roku 2005 novelou zákona č. 552/2005 Sb. ze dne 20. prosince 2005 o vysokých školách (ČR 2005) je automaticky součástí diplomu, nečil vzdělavatelům budoucích učitelů žádný problém. Lze tedy konstatovat, že Boloňský proces zásadně ovlivnil vysokoškolský systém v České republice, a tím i vzdělavatele budoucích učitelů.

Závěrem můžeme konstatovat, že vzdělavatelé budoucích učitelů po roce 1989 procházeli obdobím velkých změn. Prvotní nadšení po přijetí vysokoškolského zákona v roce 1990, spolu se získáním opětovné autonomie pro vysoké školy, postupně vystřídal problémy s ekonomickou rentabilitou jednotlivých studijních oborů, problémy se získáváním akreditace a reakreditace jednotlivých studijních oborů. Zásadní změny pro pedagogické fakulty přináší Boloňský proces ve třech klíčových oblastech. Jde o zavedení strukturovaného studia, dodatek k diplomu a Evropského kreditního systému (ECTS). O výhodách a nevýhodách samotného zavedení strukturovaného studia učitelství se ještě dnes vedou diskuze (Vašutová 2002; Urbánek a Bělohradská 2005; Marková a Urbánek 2008; Coufalová a Vaňková 2010) a názory samotných vzdělavatelů nejsou mnohdy jednotné.

Důležité je upozornit na fakt, že vzdělavatelé učitelů nemohli ovlivnit přijetí strukturovaných studijních programů. Mohli pouze zmírnit dopady tohoto kroku. Typickým příkladem bylo udržení nestrukturovaného studijního programu pro učitelství I. stupeň ZŠ. S tímto studijním programem je spojen další dlouholetý „boj“. Jde o boj vzdělavatelů budoucích učitelů o udržení učitelství pro I. stupeň ZŠ na magisterské úrovni. Opětovně zaznívají požadavky v letech 1995, 2000, 2007, 2009, 2011, jak uvádějí (Janík et al. 2014), na snížení učitelství pro I. stupeň na bakalářskou úroveň. V dalších kapitolách bude více pojednáno o profesních kompetencích učitele a standardu učitele, které se po roce 1989 v České republice staly klíčovými tématy mezi vzdělavateli budoucích učitelů. Byli to právě vzdělavatelé, kteří

přinášeli například opětovně návrhy profesního standardu (Vašutová 2001, 2004) a naráželi na politickou nestabilitu vlády v podobě častých obměn pozice ministra školství.

### 3 Profesní kompetence učitele

*V kapitole profesní kompetence učitele je čtenáři nejprve z různých pohledů a od různých autorů představen a odborně vymezen termín „profesní kompetence“ a „profesní kompetence učitele“. V rámci podkapitol je následně nastíněna problematika profesních kompetencí u vzdělavatelů budoucích učitelů. Samozřejmě není opomenut ani vývoj pojmu profesní kompetence a je naznačen směr, jakým se tato problematika momentálně ubírá. V následujících podkapitolách, které vycházejí z problematiky profesních kompetencí učitele, je čtenář seznámen i s otázkou „Profesních rolí u vzdělavatele budoucích učitelů“. V kapitole „Standard učitelské profese“ bude čtenář obecně seznámen s vývojem profesního standardu u nás a v zahraničí.*

*S otázkou profesních kompetencí úzce souvisí i otázka „academic staff development“. I tomuto tématu je v práci věnován prostor a navazuje na toto téma i výzkum z univerzity Cumbria a z univerzity v Regensburgu.*

Klíčovým odborným termínem v rámci disertační práce je „profesní kompetence učitele a profesní kompetence vzdělavatele budoucích učitelů“. Budeme-li mluvit o profesních kompetencích učitele, žáka či vzdělavatele budoucích učitelů, hned na začátku se dostaneme do problému s pregnantní charakteristikou samotného pojmu „kompetence“. Slovo kompetence „compétence“ je francouzského původu. Význam tohoto pojmu není zcela pregnantně stanoven a může se mnohdy lišit u každého autora. Samotný pojem „Profesní kompetence učitele“ používají autoři v různých variantách „učitelské kompetence, kompetence učitele, pedagogické kompetence, profesní kompetence, profesionální kompetence, kompetence pro učitele.“ (Janík 2005, s. 14). Začneme-li hned s hledáním nejvýstižnější definice, nalezneme v pedagogickém slovníku u J. Průchy tuto definici pojmu: „Kompetence učitele je soubor profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Existují četné pokusy o vymezení kompetencí učitele, snažící se je sblížit s obsahem přípravy budoucích učitelů na pedagogických a jiných fakultách. Obvykle jsou uváděny jako hlavní kompetence osobnostní a kompetence profesní. Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflektivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese („znalost předmětu“), ale dnes jsou zdůrazňovány zvl. komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence. Výzkumy a rovněž zkušenosti učitelů z praxe dokládají (v ČR i v zahraničí), že dosavadní přípravné vzdělávání

učitelů nepokrývá v úplnosti žádoucí soubor učitelských kompetencí.“ (Průcha et al. 2003, s. 103). Z velmi obsáhlé definice vyplývá, že J. Průcha pojímá profesní kompetence učitele jako „soubor profesních dovedností a dispozic“. Za hlavní kompetence pak považuje osobnostní kompetence a profesní kompetence. S ním se shoduje Z. Helus, který také zastává stanovisko, že jsou to právě kompetence, které vyjadřují kvalifikaci pro výkon učitelské profese. Dále Z. Helus poukazuje na fakt, že v profesních kompetencích učitele „je vyjádřen základní smysl a cíl učitelovy profese, který jí vtiskuje charakter povolání k jedné z antropologicky základních služeb člověka člověku.“ (Janík 2005, s. 13). Dostatečně zvládnout vydefinovat pojem profesní kompetence učitele je o to důležitější, neboť právě díky profesním kompetencím učitele je definován i profesní standard učitele, který je nezbytný pro stanovení samotné kvality profese učitele.

Vrátíme-li se zpět k dalším možným definicím profesních kompetencí učitele, je zajímavá i definice Perrenouda, který jako výstižné slovo při definování tohoto pojmu, používá slovo „schopnost“. Kompetence podle něj vyjadřuje „schopnost účinně jednat v určitém typu situací, schopnost založená na znalostech, která se však neomezuje jen na ně.“ (Eurydice 2002, s. 13). Podobně o pojmu kompetence hovoří i Švec (2004) a definuje jej jako „komplexní demonstrovanou schopnost jednotlivce vykonávat speciální úkoly, potřebné na uspokojivé plnění speciálních požadavků nebo nároků zvláštních situací při výkonu odborných pracovních funkcí a jiných mimopracovních aktivit a sociálních rolí, zahrnuje praktické znalosti, dovednosti, postoje a jiné kvality osobnosti.“ (Švec a Chudý 2004, s. 34).

Další rozměr pojmu profesní kompetence učitele vidíme například v definici J. Vašutové. Autorka definuje profesní kompetence učitele „jako otevřený rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě“ (Vašutová 2004, s. 92). Autorka také zastává podobný názor jako Perrenoud, a to že profesní kompetence učitele lze popsat jako schopnost a pokračuje v popisu slovy, že se jedná o systém profesních kvalit. V její definici se ovšem objevují další fakta, která by profesní kompetence měla mít. V pojetí J. Vašutové by měla být každá profesní kompetence rozvojeschopná. Profesní kompetence učitele se podle výše citované autorky utvářejí průběžně a i v období přípravného studia na PF. Profesní kompetence budoucího



učitele se rozvíjejí v rámci různých praxí a v momentě, kdy učitel vstupuje do učitelské profese, nastává další fáze naplňování profesních kompetencí učitele. Jedná se tedy o proces dlouhodobý. Můžeme tedy konstatovat, že profesní kompetence učitele se vytvářejí:

- „teoretickou přípravou v rámci přípravného a dalšího vzdělávání,
- zkušenostmi (vyučovací praxe během studia a učitelská praxe),
- vlivem profesionálního prostředí (působení učitelského sboru a vedení školy),
- reflexí výchovné a vzdělávací reality (aktivní přizpůsobení se změnám ve školství, vzdělávání a v potřebách společnosti vč. Trhu práce),
- sebereflexí a sebezdokonalováním.“ (Vašutová 1999, s. 59).

Pro doplnění jsou uvedeni další autoři, kteří definovali pojem profesní kompetence učitele a zastávají v podstatě stejné stanovisko jako výše jmenovaní. Jedním z nich je například i Coolahan, který profesní kompetenci učitele popisuje takto: „jedná se o obecnou způsobilost založenou na vědomostech, zkušenostech, hodnotách a schopnostech, které si subjekt vytvořil v důsledku svého vzdělávání.“ (Eurydice 2002, s. 13). Z dalších autorů je dobré uvést například I. Turka, který se opět přiklání k tvrzení, že profesní kompetence učitele „jsou schopnosti, motivace, vědomosti, dovednosti člověka, které daná oblast činnosti vyžaduje“ (Turek 2004). Slavík a Siňor (1993) popisují profesní kompetence učitele jako „připravenost učitele vyrovnávat se s nároky své profesionální role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti“ (Slavík a Siňor 1993, s. 156). U V. Spilkové najdeme opět podobnou definici profesní kompetence učitele jako u Slavíka a Siňora (1993), a to: „profesní kompetence je chápána jako komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese“ (Spilková 2004, s. 25). K tomuto tvrzení by se zajisté připojil i S. Štech, který ve svém článku zdůrazňuje, že podstatou profesních kompetencí učitele je, že učitel dokáže fungovat v daných situacích a zvládá propojovat získané teoretické znalosti s praxí (Štech 2013). Další autorka H. Lukášová definuje profesní kompetence učitele takto: „kompetence vývojově reflektivní, diagnostická, pomáhající dítěti v roli žáka, sebereflektivní, předmětově diagnostická, předmětově didaktická, projektivní tvořivost, pedagogicko-výzkumná, decizní a pedagogicko-organizační, řídicí.“ (Lukášová-Kantorková 2003, s. 167). Kolektiv autorů, který pracoval na otázce stanovení profesního standardu učitele, vycházel při definování profesního standardu z profesních kompetencí učitele a definoval je tímto způsobem: „profesní kompetence chápeme jako komplexní, flexibilní strukturu profesních kvalit učitele kontextového charakteru (projevuje se v činnosti učitele), která zahrnuje zvnitřněné znalosti,

dovednosti, reflektované zkušenosti, postoje a hodnoty. Profesní kompetence považujeme za základní kritérium k hodnocení kvality učitele a jeho práce.“ (Lukášová-Kantorková 2003, s. 167). Pro ilustraci lze uvést ještě pojetí V. Švece, který se též pokusil o vymezení pojmu profesní kompetence učitele a pojímá profesní kompetence jako „souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svou pedagogickou činnost, které by měly být utvářeny, kultivovány a popř. i zdokonalovány u studentů učitelství.“ (Švec 1999, s. 27).

Lze uvádět ještě mnoho autorů, ale jak velice dobře uvádí T. Janík (2005) ve své publikaci, dostáváme se v českém odborném prostředí do problému s tzv. neostrotí pojmu. V odborné literatuře je používáno mnoho ekvivalentů tohoto termínu „učitelské kompetence, kompetence učitele, pedagogické kompetence, profesní kompetence, profesionální kompetence, kompetence učitele, při čemž není zcela jasné, zda jde o synonyma či nikoliv“ (Janík 2005, s. 14), což se dostáváme opět na počátek. Další problém vzniká s obsahovou stránkou pojmu profesní kompetence učitele. Při hledání dalších definic se některé definice překrývají, jiné se zase snaží o co možná největší záběr výčtu vlastností. T. Janík velmi výstižně pak poukazuje na fakt, že pojem kompetence je někdy i nadužívaný a obsahově přesycený a jedním slovem dodává, že „ve snaze postihnout strukturu kompetence se uvažuje o znalostech, dovednostech, zkušenostech, někdy se přidávají postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky, dispozice a talent“ (Janík 2005, s. 14).

Problematiku profesních kompetencí učitele ovšem nelze považovat za nové téma dnešní doby. První výzkumy, kdy by se dalo hovořit o výzkumu tzv. „profesních kompetencí učitele“, probíhaly již v 50. – 60. letech 20. století. Rozdíl lze spatřovat v tom, co bylo cílem výzkumníků tehdy a dnes. Výzkumníci se v této době zaměřovali na odhalení možných příčin učitelova úspěchu. Zde je možné spatřit určitý posun zkoumání, neboť ve zmíněných 50. – 60. letech 20. století „dominovalo tzv. osobnostní paradigma, kdy se v duchu psychometrické tradice zjišťovalo, které osobnostní charakteristiky učitele ovlivňují jeho úspěch. V 80. letech se rozvíjejí výzkumy v tzv. procesuálně produktovém paradigmatu, v nichž se analyzuje vliv jednotlivých vzorců chování a dovedností učitele na definované indikátory žákovy chování (výkonu). Novinkou 90. let je tzv. expertní paradigma, které chápe učitele jako kompetentního experta, jehož jednání je založeno na profesních znalostech“ (Janík 2005, s. 12). Základním požadavkem výzkumů z 50. a 60. let dvacátého století bylo, aby se zkoumaly a popsaly konkrétní vlastnosti, znalost, zkušenosti a dovednosti, které by měl učitel mít, aby byl ve své profesi úspěšný. Cílem tedy byla, do určité míry, standardizace učitelství. Zjištěná

fakta se pak měla aplikovat do přípravného vzdělávání budoucích učitelů. Dnešní terminologií bychom zkonstatovali, že se jednalo o hledání a zkoumání některých profesních kompetencí učitelů. Přesto se ještě v 70. – 80. letech minulého století, převážně v anglicky mluvících státech používal termín „knowledge“, který až později nahradil pojem „competence“.

V posledních desetiletích se stává opět pojem profesní kompetence učitele aktuálním tématem u nás i ve světě. Najít takovou definici pojmu profesní kompetence učitele, kterou by byla ochotna přijmout většina odborné veřejnosti, momentálně není zcela reálné. I když si všichni uvědomují, že by přijetí některé z možných definic či sestavení zcela nové definice přijímané odborníky, napomohlo stanovit profesní standard učitele.

Při charakteristice pojmu lze vycházet z preskriptivního nebo deskriptivního přístupu. První jmenovaný přístup pokládáme za normativní a stanovuje ideální profesní kompetence učitele. Druhý deskriptivní přístup, pak již ve spojitosti se školní realitou a na základě empirického výzkumu se snaží popsat standardního učitele, který by vyhovujícím způsobem zvládal svou učitelskou profesi. Nutno ovšem upozornit, že profesní kompetence učitele, které byly výše popsány, se vztahují většinou k učitelské profesi obecně. V přípravném vzdělávání budoucích učitelů je potřebné popsat, vydefinovat profesní kompetence u vzdělavatelů budoucích učitelů a profesní kompetence studentů učitelství. Profesní kompetence studentů učitelství v rámci přípravného vzdělávání učitelů jsou do určité míry popsány v akreditačních materiálech, v profilu absolventa, kde je stanoveno, co z jednotlivých oborů, předmětů získá student za profesní učitelské kompetence, což by studentům mělo umožnit efektivně vykonávat učitelskou profesi. Bohužel se ovšem dostáváme k problému různosti přípravného vzdělávání na institucích, které připravují studenty na učitelskou profesi v rámci ČR. Každá fakulta je svým způsobem originál. Přesto by bylo dobré a dokonce nutné stanovit klíčové kompetence učitele v přípravném vzdělávání, což by bylo závazné pro všechny fakulty. Nesmíme ovšem zapomenout na poznámku F. Korthagena, který upozorňuje, že „ve snaze o zajištění validity a reliability hodnocení učitelů byly formulovány dlouhé, detailní seznamy dovedností, což ve svém důsledku vedlo k fragmentování role učitele a jeho profese.“ (Korthagen 2004). Tento názor by se dal přenést i na samotné vzdělavatele budoucích učitelů.

### 3.1 Úskalí definice profesních kompetencí vzdělavatelů budoucích učitelů

Kapitola zabývající se profesními kompetencemi vzdělavatele budoucích učitelů se zaměřuje na hledání optimální definice tohoto pojmu. Budeme-li vycházet z definic profesních kompetencí učitele a z nich tvořit definici profesních kompetencí vzdělavatelů budoucích učitelů, musíme zohlednit hledisko specifičnosti akademického prostředí. Při bádání v odborné literatuře není jednoduché najít uspokojivou definici tohoto pojmu, ale pouze fragmenty definic.

Lze se například opřít o dokument z roku 1997 „The UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel” (UNESCO 1997), ve kterém je obecně představena akademická profese, ale stále se nedostáváme k profesním kompetencím u samotných vzdělavatelů budoucích učitelů. Až v textu Linhartové (2002) nalézáme konkrétnější definici profesních kompetencí vzdělavatelů budoucích učitelů, jde o „soubor jednotlivých kompetencí různé povahy, které spolu dohromady vytvářejí obraz profese a profesionality svébytné osobnosti akademického pracovníka.“ (Linhartová 2002, s. 744). Z definice nevyplývá, jaké konkrétní profesní kompetence má autorka na mysli a co si čtenář má představit pod výrokem „profese a profesionality svébytné osobnosti akademického pracovníka“. I sama autorka na tento fakt následně upozorňuje, že je velice obtížné formulovat definici tohoto pojmu. Největší problém vidí právě v prolínání jednotlivých profesních kompetencí u akademických pracovníků a tedy i vzdělavatelů. Vzdělavatel učitelů by měl být dle D. Linhartové „připraven k výkonu své akademické profese jak po stránce odborné, vědecko-výzkumné, manažerské, poradenské, tak i psychodidaktické a psychosociální“ (Linhartová 2002, s. 743). Právě otázku psychosociálních kompetencí vzdělavatelů dále zpracovává i ve svém výzkumu.

Podobně vymezuje kategorii i Vašutová (2002). Podle jejího názoru, jde u akademických pracovníků o „soubor specifických a vysoce expertních znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které reflektují dynamiku vzdělávacích procesů v terciární úrovni a proměny studentské populace, jejich intelektové a osobnostní předpoklady, individuální zájmy a vzdělávací potřeby.“ (Vašutová 2002, s. 136). Předložená definice je obsáhlejší, než její definice z roku 1999 (Vašutová 1999). Autorka se nespokojuje s pouhou definicí pojmu a s oporou Ramsdena (1992) přiřazuje k jednotlivým profesním kompetencím oblasti, kde se kompetence v podobě znalostí, dovedností a postojů vyskytují:

- „interpersonální strategie,

- strategie učení studentů,
- rozvoj osobností studentů a jejich profesionální socializace,
- projektování kurzů/kurikula,
- užívání heuristických, badatelských a aktivizujících metodických postupů ve výuce,
- aplikování hodnocení studentů,
- pedagogická tvořivost při tvorbě studijních textů a materiálů,
- sebehodnocení a sebereflexe vysokoškolských učitelů.“ (Vašutová 1999, s. 90).

S definicí a oblastmi profesních kompetencí akademických pracovníků J. Vašutová stanovuje i pracovní náplň akademických pracovníků:

- „Vědeckovýzkumná činnost nebo umělecká nebo technicko-vývojová,
- pedagogická činnost,
- expertní činnost,
- řídicí činnost spojenou s výkonem akademické funkce,
- administrativní činnost.“ (Vašutová 2002, s. 111).

Autorka si uvědomila nutnost stanovit nejen definici akademických pracovníků, ale také oblasti uplatnění profesních kompetencí a pracovní náplň akademických pracovníků. Nedostatek této definice ovšem spočívá v tom, že je zacílena na všechny akademické pracovníky. Definice se výhradně nezaměřuje na vzdělavatele budoucích učitelů, a tím nejsou zohledněna specifika vzdělavatelů budoucích učitelů.

Dalším autorem, který se pokusil o definici profesních kompetencí u vzdělavatelů budoucích učitelů, byl Slavík (2012). Na rozdíl od předchozí definice J. Vašutové, jde o definici profesních kompetencí vzdělavatelů budoucích učitelů pojatou v obecné rovině. Autor používá pojmy jako „excelentní znalost“ (Slavík 2012, s. 74) a implementací na vzdělavatele budoucích učitelů pouze dodává, že tyto profesní kompetence se „mění v podmínkách univerzitního prostředí“. S tím sice lze souhlasit, ale přesto by bylo dobré nalézt konkrétnější definici. Autor ještě doplňuje, že všechny profesní kompetence u vzdělavatelů budoucích učitelů by měly být „rozvoje schopné, variabilní a flexibilní.“ (Slavík 2012, s. 74). Rozvoje schopné, variabilní a flexibilní by ovšem měl být základní parametr kompetence. Tento parametr zaznívá i u kompetencí učitele. Ani v této definici nenajdeme specifika vzdělavatelů budoucích učitelů. Flexibilita a variabilita by měla být schopnost vzdělavatele, uplatňovat co

nejefektivněji své profesní kompetence v průběhu procesu pregraduální přípravy u studentů učitelství s ohledem na jednotlivé studijní obory a jednotlivé stupně pregraduální přípravy. Hledáním a variováním různých definic profesních kompetencí vzdělavatele budoucích učitelů se dostáváme zpět k samotnému pojetí pojmu profesní kompetence. Silné kritice podrobil tento pojem ve svém článku i Štech (2013). Není proto jednoduché najít přijatelnou definici tohoto pojmu pro širokou odbornou veřejnost. Budeme-li na tento pojem nahlížet na základě analýzy rolí učitelů, v našem případě vzdělavatele, budeme souhlasit s pojetím J. Vašutové, která v definici vychází z klíčových dovedností vzdělavatele. Z tohoto pojetí kompetencí vycházel již Mertens (1974), když opisuje profesní kompetence jako kvalifikační dovedností, které se flexibilně přizpůsobují ve světě práce.

Obtíže s definicí profesních kompetencí vzdělavatelů budoucích učitelů spočívají jednak v různém pojetí samotného pojmu profesní kompetence a jednak v charakterizaci specifík profese vzdělavatelů budoucích učitelů. Za definici profesních kompetencí vzdělavatele lze přijmout v souladu s výše uvedeným definici, že jde o „soubor specifických a vysoce expertních znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které reflektují dynamiku vzdělávacích procesů v terciární úrovni a proměny studentské populace, jejich intelektové a osobnostní předpoklady, individuální zájmy a vzdělávací potřeby“ (Vašutová 2002, s. 136). Autorka považuje za klíčové parametry kompetence dovednosti, znalosti, postoje a zkušenosti, které se v tomto případě uplatňují v terciárním prostředí. Specifičnost profese vzdělavatele učitelů spočívá následně v tom, že on sám je představitelem „učitelské profese“ v podobě vzdělavatele a jeho cílem je připravit studenty učitelství na „učitelskou profesi“. To znamená, že vzdělavatel musí mít natolik rozvinuté a flexibilní profesní kompetence, aby dokázal splnit požadavky jednotlivých stupňů a studijních oborů pregraduální přípravy a zároveň dokázal své studenty vybavit takovými profesními kompetencemi, které jim umožní vykonávat učitelskou profesi. Student po ukončení pregraduální přípravy by měl mít jasnou představu o učitelské profesi. Předkládaná teorie by se neměla tříštit s realitou vzdělavatele, který má být pro něj v době pregraduální přípravy v pozici vzoru „učitelské profese“.

Můžeme tedy konstatovat, že vzdělavatel budoucích učitelů je akademickým pracovníkem, v akademickém prostředí, s pracovní náplní akademického pracovníka a profesními kompetencemi učitele, který je expertem ve svém oboru a při své pedagogické činnosti dokáže zohlednit jednotlivé studijní obory a jednotlivé stupně pregraduální přípravy s ohledem na jejich specifika. Od ostatních akademických pracovníků se odlišuje tím, že jeho úkolem je připravit studenty učitelství na profesi učitele.

Zásadní problém nastává u vzdělavatelů v ztotožnění se s „profesí učitele“ samotnými vzdělavatel<sup>2</sup>. Problém spočívá v tom, že se vzdělavatel často sebereflektuje v pozici „vědce“. Prvotní by měla být pro vzdělavatele pozice „učitele“. Tento postoj se může u vzdělavatelů odvíjet v závislosti na jednotlivých složkách pregraduální přípravy. Další citlivé téma je dostatečné rozvinutí profesních kompetencí u vzdělavatelů. Stav „rozvinutosti“ jednotlivých profesních kompetencí u vzdělavatelů učitelů se také může vázat na přípravnou složku, kterou vzdělavatel učitelů reprezentuje. Opět ovšem narážíme na sebereflektování své profese, neboť z toho se následně odvíjejí i profesní kompetence, které on sám shledává jako stěžejní pro svou profesi „vzdělavatele“. Právě ty pak je i ochoten dál rozvíjet. Touto problematikou se zabýval výzkum, který je popsán v další části, jde o „Návrh kompetenčního modelu vzdělavatelů budoucích učitelů“, kde nejprve z pohledu studentů učitelství a z pohledu vzdělavatelů budoucích učitelů je tato problematika řešena. Tomuto tématu se věnoval i výzkum, který probíhal ve Švédsku a potvrzuje výše popsáný problém. Výzkum zkoumal akademické pracovníky-vzdělavatele a ukázal, že mezi vzdělavatel<sup>2</sup> jsou velké rozdíly v jejich učitel<sup>2</sup>ských profesních kompetencích. Z výsledků vyplynuly dvě skupiny vzdělavatelů budoucích učitelů. Do první skupiny patřili ti, „kteří přednášejí a vedou semináře v učitel<sup>2</sup>ském studiu, ale ve skutečnosti nepůsobí jako učitelé budoucích učitelů. Jsou členy kateder, kde většinu výuky a všechny výzkumy zaměřují na akademické otázky. Tito učitelé se sice identifikují jako univerzitní učitelé, ale projevují spíše nechuť k přijímání doporučení, aby více uplatňovali didaktické prvky ve své výuce. Do druhé skupiny pak patřili akademičtí pracovníci vzdělavatelé budoucích učitelů, kteří připravovali studenty pro výkon učitel<sup>2</sup>ské profese či vyučovali pedagogické a psychologické disciplíny. U těchto akademických pracovníků bylo možno pozorovat, že jejich výuka se snaží být i příkladem pro studenty. Plně si uvědomovali důležitost zvládnout jednotlivé hodiny i po stránce didaktické.“ (Švecová a Vašutová 1997, s. 57).

Díky měnícím se požadavkům na výchovu a vzdělávání, vznikají i nové požadavky na přípravné vzdělávání učitelů, což se samozřejmě dotýká i vzdělavatelů budoucích učitelů. U akademických pracovníků, a tím i u vzdělavatelů budoucích učitelů, se počítá s postupným růstem „akademické dráhy“, ale s rozvojem profesních kompetencí, které jsou úzce spjaty s učitel<sup>2</sup>skou profesí, se skoro nepočítá. Pracovní náplní vzdělavatelů budoucích učitelů je

---

<sup>2</sup> Například lékař připravující svého studenta na profesi, je sám ztotožněn s profesí. Svému studentovi předává poznatky a praktické zkušenosti, které mu umožní vykonávat lépe svou profesi. Stejně by tomu mělo být i u vzdělavatele.

provádět vědeckou činnost, s tím spojený i vědecký výzkum, publikování, účast na vědeckých konferencích, účast na grantech, zahraničních stážích, aktivita v odborných asociacích a vědeckých radách či komisích. V neposlední řadě k povinnostem patří i výuková činnost, která se odvíjí podle zaměření jejich oboru. V praxi to znamená, že vzdělavatelé budoucích učitelů jako i akademičtí pracovníci jsou neustále pod tlakem, aby se jejich profese posunula více do pozice „vědce“, jak to i definuje zákon o akademických pracovnících. Nesmíme však zapomenout, že vzdělavatelé budoucích učitelů fungují jako „učitelé“, což znamená, že by měli neustále udržovat krok s praxí, pracovat na kvalitních přednáškách, seminářích a cvičeních, a to nejen po stránce obsahové, ale též didaktické.

### **3.1.1 Profesní role u vzdělavatelů budoucích učitelů**

S profesními kompetencemi vzdělavatelů budoucích učitelů je úzce spjata i otázka rolí a vzorce chování, jak uvádí Vašutová (2002). Role učitele na VŠ jsou charakteristické činnosti, které jsou spjaty s profesními kompetencemi a vzorci chování. Nové role se začaly diferencovat z původních rolí „přednášejícího“, „cvičícího“ a „zkoušejícího“ (Vašutová 2002, s. 127).

V zahraničních výzkumech lze nalézt články a výzkumy, které se zabývají otázkou rolí v učitelské profesi. Ve svém článku Harden a Crosby (2000) popisují jednotlivé pedagogické role vysokoškolského učitele. Tento odborný text se zaměřuje na popis jednotlivých dvanácti pedagogických rolí u vysokoškolského učitele. Autoři rozdělili role do dvou skupin. První skupina je spjata s předáváním teoretických poznatků od vzdělavatelů. Druhou skupinu tvoří role, které zajišťují vzdělavatelé v prakticky orientovaných částech přípravy. Tento model lze přijmout i pro vzdělavatele budoucích učitelů i s konstatováním, že vzdělavatel budoucích učitelů, může zastávat více než jednu pedagogickou roli, ale není zcela reálné, aby zastával všechny.

Ve své publikaci Vašutovou (2002) ovlivnily výzkumy Clarka (1990), Beana (1998) , Lighta a Coxe (2001). Pomocí komparace těchto jednotlivých výzkumů navrhla rozdělení pedagogických rolí:

- „role poradce a podporovatel,
- role projektant a tvůrce,
- role diagnostik a klinik,



- role reflektivní hodnotitel,
- role třídní a školní manažer,
- role socializační a kultivační model“ (Vašutová 2002, s. 127).

S posledně jmenovanou rolí jakou je „socializační a kultivující model“ se bude pracovat i ve výzkumné části. Konkrétně půjde o výzkum u studentů učitelství, kde bude zkoumána „role modelu“. Lze se domnívat, že to může být právě vzdělavatel budoucích učitelů, který stojí v roli modelu pro studenta učitelství a svým vlastním vzorem, může studenta učitelství ovlivnit při vytváření jeho profesní identity. V praktické části je pak podrobně popsán i samotný výzkum, který se uskutečnil na PF JU a zabýval se otázkou „role modelu“ (Bílková et al. 2013). Výzkum vycházel z očekávání, že student učitelství pozorující svého vzdělavatele, který se pro něj může nacházet v roli modelu, ať již na vědomé či nevědomé úrovni, přijímá určité odpozorované „modely jednání“, které student využívá v rámci své učitelské profese.

Budeme-li chtít najít mechanismy či teorie, při kterých dochází k interiorizaci modelu vzdělavatele budoucích učitelů a po exteriorizaci daných modelů, je dobré vycházet například z teorie učení, kdy za učení považujeme „proces, díky němuž organismus mění své chování, a to vzniká následkem určité zkušenosti“ (Bertrand et al. 1998, s. 208). Podobně o tom mluví i ve své knize Illeris (2007), když popisuje komplexní typologii forem učebních interakcí. Ve svém výčtu interakcí hovoří Illeris (2007) o perception (vnímání), transmission (přenos), experience (zkušenost), imitation (nápodoba), activity (aktivita) a participation (účast). Pro tuto práci je velmi cenná „imitation“, kdy probíhá učení za pomoci nápodoby. Můžeme konstatovat, že díky samotnému procesu učení, který probíhá v určitém časovém úseku, pak může docházet ke změnám chování u studentů učitelství. A. Bandura podle (Bertrand a Berliner 1998) navazuje na tuto teorii a dále jí rozpracovává, v podobě teorie sociálního učení, kdy základní východisko je, že objekt je schopen se naučit nový vzorec chování i bez osobního vykonání, a to již díky pouhému pozorování vzoru. Stačí tedy pouze vytvořit takové podmínky, aby žák či student byl schopen odpozorovat svůj vzor-model a znovu jej napodobit. V případě studentů učitelství, je pro ně zdrojem situací, které mají pozorovat a snažit se i ve své praxi aplikovat, vzdělavatel budoucích učitelů. Samozřejmě nelze opomenout, že student je během svého života ovlivňován neustále v rámci různých školních institucí, které navštěvoval. Přesto právě proto je dobré seznámit se s psychologickými mechanismy, které se podílejí na procesu naplňování profesních

kompetencí, a to prostřednictvím sledování modelu, tedy vzdělavatele budoucích učitelů. S touto problematikou je také úzce spjata i „profesní identita“. Pajares (1992) považuje vývoj učitelské profesní identity za dlouhodobý socializační proces, který nezačíná až na pedagogické fakultě, ale probíhá již v rodině budoucího učitele a na základní a střední škole. „Lze z toho usuzovat, že identita učitele, jeho představy ať vědomé (explicitní), či nevědomé (implicitní), jsou výsledkem celoživotního pozorování různých modelů chování jak všeobecně lidského, tak i pedagogického. Učitelé nás ovlivňují, a tím ovlivňují i budoucí pedagogy v nás.“ (Bílková et al. 2013, s. 13).

Timmermanová se ve svém výzkumu z roku 2009 zabývala otázkou role modelu. Tento výzkum byl uskutečněn v Holandsku v rámci PF v Groningenu. Obrátila se tehdy na 13 holandských vzdělavatelů budoucích učitelů, kterým bylo položeno několik otázek na toto téma. Mimo jiné, jim byla položena otázka, kteří pedagogové na ně v životě udělali dojem a proč? Autorka předpokládala, že tento výzkumný vzorek, který byl tvořen ze vzdělavatelů, bude schopen reflektovat své vzory, míněno „roli modelu“, pro svou profesi vzdělavatele. Ve výzkumném vzorku bylo 7 žen a 6 mužů ve věku 32-50 let. Jejich působení v profesi vzdělavatele budoucích učitelů bylo v rozpětí 3-15 let.

Respondenti během strukturovaného rozhovoru vzpomínali na všechny učitele, se kterými se setkali během svého života. Nezáleželo, zda pedagog, který se jim vybavil, byl spojen s negativními či pozitivními vzpomínkami. První zjištění, které se ukázalo, bylo, že všichni respondenti, kromě jednoho, měli velmi živé vzpomínky na své učitele, a to především na učitele ze střední školy. Bez problémů si vybavovali jejich jména i zážitky s nimi spojené. Timmermanová (2009) ve svém výzkumu popisuje, že je to právě výuka na střední škole, která umožnila vzdělavatelům seznámit se dobře s učitelskou profesí, kdy jako studenti měli příležitost pozorovat mnoho hodin týdně své středoškolské učitele. Podle Timmermanové (2009) se jedná o tzv. „učňovské pozorování“, jehož součástí je údajné pozorování a identifikování se se svým učitelem, neboť to byl právě učitel ze střední školy, který pro ně stál v pozici modelu. Výsledek výzkumu ovšem ukázal, že vzdělavatelé budoucích učitelů nevycházeli při svém utváření profese „vzdělavatele budoucích učitelů“ ze svých vlastních vzdělavatelů budoucích učitelů. Ti pro ně v pozici role modelu nebyli. V tomto případě to byli učitelé ze střední školy. Předpoklad, že roli modelu sehraje u vzdělavatelů jejich vzdělavatel, se tedy nepotvrdil. Tento výsledek byl na tolik zajímavý, že podobný výzkum byl aplikován i v této práci na studentech z PF JU.

Závěrem svého výzkumu Timmermanová konstatuje, že rolové vzory měly formující efekt při jejich procesu „stávání se učitelem.“ (Timmerman 2009). Můžeme tedy konstatovat, že v procesu „stávání se učitelem“, je to právě role modelu, která může být klíčová. Je proto žádoucí si tuto skutečnost jako vzdělavatel budoucích učitelů uvědomit a vědomě s ní v rámci pregraduálního vzdělávání pracovat.

### **3.2 Standard učitelské profese**

V ruku v ruce s profesními kompetencemi učitele jde profesní standard. O stanovení profesního standardu učitele se od devadesátých let minulého století snaží mnoho autorů s více či méně uspokojivým výsledkem. Stanovení profesního standardu je zásadní pro vzdělavatele učitelů, pregraduální přípravu atd. V intervalech několika let se je snažila opětovně předkládat například Vašutová (2001, 2004) a další autoři. Kdybychom se chtěli podívat na celkový vývoj této problematiky spojené s tvorbou profesních standardů, museli bychom se vrátit k roku 2000, kdy před rokem 2000 přicházejí návrhy v rámci projektu MŠMT spojené s tzv. „Bílou knihou“, což je Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. Tento dokument je oficiálně přijat v roce 2001. Spolu s Bílou knihou začíná od roku 2000-2001 probíhat projekt „Podpora práce učitelů“. V rámci projektu byly stanoveny oblasti, které byly následně výzkumně řešeny. Jednotlivé oblasti byly:

- „Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů (řešitel J. Vašutová),
  - zdokonalování přípravného vzdělávání učitelů (řešitel V. Švec),
  - další vzdělávání učitelů se zřetelem k jejich rolím a funkcím (řešitel J. Kohnová).
- Řešitelskými pracovišti byla Pedagogická fakulta UK v Praze, Pedagogická fakulta MU v Brně a DVPP v Brně.“ (Suchánková 2007).

Cílem projektu bylo stanovit systémové řešení profesionalizace učitelství a profesního rozvoje učitelů. Výstupem byla jednak celostátní konference a dvoudílná publikace „Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém.“ (Walterová 2001). Návrh profesního standardu byl součástí první oblasti. V návrhu byla použita tři klíčová slova: kompetence-standard-kvalita. Tato triáda tvořila základ profesního standardu učitele, který byl dále vymezen v sedmi oblastech. Aby byl profesní standard a s ním spojena i kvalita a profesní kompetence učitele fungující, byl návrh završen i modelem profesionalizace. Tento dokument se může tedy považovat od roku 1989 za průlomový.

Další dokument v souladu se školskou politikou EU, který je úzce spjatý se snahou posunout se ke stanovení profesního standardu učitele, je „Dlouhodobý záměr ČR 2005“ (MŠMT 2005). V rámci tohoto dokumentu bylo navrženo šest strategických směrů, ve kterých se řešily základní trendy obsahových změn ve vzdělávání a s tím souvisejícími tématy. V dalších letech pak pod hlavičkou MŠMT, můžeme nalézt další dokumenty a projekty, které stále víc a víc směřují ke stanovení profesních standardů.

V rámci projektu „Kvalita učitele a profesní standard“ (Spilková 2007) se řešitelé od roku 2007 snažili navrhnout profesní standard. V tomto období začínáme pozorovat, že se čím dál více používá pojem „kvalita učitele“, který by se dal zaměnit i za pojem „profesní kompetence učitele“. První úkol, který si řešitelé v rámci projektu „Kvalita učitele a profesní standard“ stanovili, byla „teoretická studie, komparativní analýza, tvorba modelu profesního standardu, příprava empirického výzkumu (tvorba výzkumných nástrojů k hodnocení kvality učitele – kritéria hodnocení a indikátory kvality, navržení evaluačních metod)“ (Spilková 2007, s. 7). Podle navrženého plánu měl být v roce 2011 již znám hmatatelný výsledek. Vedle těchto projektů jsou souběžně realizované ještě další projekty, jako byl například projekt „Rozvoj a implementace Národní soustavy kvalifikací“, který si kladl za cíl navrhnout a realizovat hodnotící a kvalifikační standardy, které mají sloužit k popsání jednotlivých povolání. Tento projekt byl realizován v roce 2009. Zdánilivě s učitelskou profesí nesouvisí, ale v podstatě dává jasný směr učitelům, jak mají připravovat své žáky pro daná povolání.

Klíčovým projektem posledních let byl projekt „Cesta ke kvalitě“. Vznikl jako evaluační nástroj pro sebehodnocení a hodnocení kvality práce učitele. Jeho součástí je „Rámec profesních kvalit učitele“. Tento nástroj by měl být součástí systému autoevaluace a evaluace samotných škol. Tento nástroj, jak je v dokumentech nazýván, tvoří celek s dalším evaluačním nástrojem, což je „Profesní portfolio učitele“. Cílem tohoto nástroje by mělo být:

- „Popis kvality práce vynikajícího učitele, metou, ke které směřuje jak začínající, tak zkušený učitel.
- Nástroj je součástí systému podpory učitelů v jejich profesním rozvoji a v naplňování jejich profesních potřeb.
- Nástroj umožňuje komplexní sebehodnocení a hodnocení učitelů. Odkrývá nejen jejich silné stránky, ale i oblasti ke zlepšení. Vedle převažující formativní funkce nástroje předpokládáme, že je možné jej využívat také ve smyslu „sumativním“, tj. k bilancování a navržení další cesty profesního rozvoje.

- Nástroj zároveň poskytuje podporu škole (uvádějícímu učiteli, kolegům, vedení školy) v pomoci učiteli a ve zvyšování kvality školy, včetně systému její evaluace a autoevaluace.“ (Tomková 2009).

Samotný nástroj je určen učitelům ve škole a mentorům. Dále by jej měl využívat management školy a v neposlední řadě slouží také pedagogickým fakultám, které mají za úkol připravovat budoucí učitele. Zde by měla fungovat spolupráce mezi učiteli z praxe, školami a pedagogickými fakultami.

Východiskem, z kterého vycházel „Rámec profesních kvalit učitele“, byl návrh „Standardu kvality profese učitele“. Tento návrh „Standardu kvality profese učitele“ vycházel ze zahraničních, ale i tuzemských návrhů modelu standardu učitele. Dokonce proběhla i dvě kola diskuzí o samotném standardu kvality profese učitele. V roce 2009 ovšem rozhodlo ministerstvo školství zastavit práce na přípravě tohoto profesního standardu učitele (Učitelské noviny 2010).

Budeme-li se snažit charakterizovat „Rámec profesních kvalit učitele“, jako základ lze spatřit v profesních činnostech, které jsou rozděleny do tří oblastí:

- „výuka,
- kontext výuky,
- profesní rozvoj učitele.“ (Tomková 2009).

Jednotlivá kritéria kvality disponují i indikátory kvality. Dále se v dokumentu uvádí, jak by mohl být tento nástroj efektivně a hlavně smysluplně používán. Autoři předpokládali, že jeho uživatelé dostatečně porozumí jeho smyslu, obsahu a pochopí rozpracované kvality práce učitele jako rámce pro reflektivní, sebereflektivní, sebehodnotící a hodnotící činnosti (Tomková 2009). Tento nástroj měl sloužit i jako jedna z možností hodnocení kvality práce učitele, a to právě spolu s profesním portfoliem.

Poslední předložený návrh standardu je z „Národního institutu pro další vzdělávání“ (NIDV 2006). Tento institut předložil v rámci projektu IPn Karierní systém (kariéra) „Standard učitele a jeho místo v karierním systému pedagogických pracovníků“. Samotný návrh byl předložen v prosinci 2013 a prošel několika koly schvalování. Jejich prvotním cílem bylo vytvořit standard pro učitele mateřských, základních, středních a vyšších odborných škol, popsat osobnostní kvality, profesní dovednosti a navrhnout jejich další rozvoj. Standard

v pojetí NIDV je navržen jako nástroj pro dosahování, udržování a zvyšování kvality práce učitele a postihuje i rozsah působení učitele v systému. Umožňuje rozpoznání kvality a jejího zúročení v práci učitele ve prospěch žáků ve třídě i ve prospěch ostatních učitelů ve škole i mimo ní.“ Tento standard je rozpracován ve čtyřech kariérních stupních, kde je v každém stupni popsána kvalita a rozsah práce učitele. Postup do dalšího stupně je vázán na úspěšné zvládnutí atestačního řízení. Pro posuzování „míry kvality profesních kompetencí slouží indikátory popisující žádoucí stav ve všech čtyřech kariérních stupních. Z formulací indikátorů je patrná gradace kvality práce učitele. Indikátory jsou nastaveny tak, aby popisovaly kvalitu práce učitele“ (NIDV 2006).

K tomuto návrhu se vznesla vlna kritiky, a to především z řad zástupců pedagogických fakult, odborných a profesních společností. Předložené koncepci je vyčítána především nepropracovanost, která postrádá návaznost na další části systému komplexní péče o učitele (Janík et al. 2014). Zásadní problém podle Píšové (Lojdová 2014) nastává v nastavení standardu, který není postaven na „jádrových složkách výkonu“, čím je míněna především práce s žáky. Další problém je viděn i v používaných pojmech, které dle kritiky zástupců pedagogických fakult jsou mnohdy zavádějící. Jako příklad lze uvést pojmy „profesní růst a kariérní postup“ (Spilková et al. 2014, s. 13). Spilková upozorňuje na fakt, že tak jak je projekt „Kariérní systém“ nastaven, po získání druhého kariérního stupně přestává být samotný učitel motivovaný se zlepšovat ve vztahu k žákům, což jde mimo klíčové činnosti učitele. Je proto důležité udržet dialog mezi předkládající stranou návrhu a stranou, která daný návrh oponuje, aby v zájmu zkvalitnění učitelské profese se našlo vyhovující řešení.

Do této doby nemají vzdělavatelé budoucích učitelů k dispozici profesní standard učitele, který by byl přijatý i odbornou veřejností z řad vzdělavatelů budoucích učitelů. Poslední jmenovaný standard z „Národního institutu pro další vzdělávání“ (NIDV 2006), je právě samotnými vzdělavateli kritizován, předešlé návrhy standardů jsou již také většinou odmítnuté.

### **3.2.1 Obecná charakteristika a definice profesního standardu učitele**

Budeme-li se snažit velice obecně definovat profesní standard učitele od různých autorů, nabízí se hned první definice: „Profesní standardy lze chápat jako normy kvality vykonávání učitelské profese.“ (Spilková a Tomková 2010, s. 25). Díky normám, které stanovují, jaké kvality musí učitel splňovat, zajistíme i do jisté míry kvalitu výchovně vzdělávacího procesu,

neboť „s odbornou a lidskou kvalitou učitelů stojí a padá kvalita školství“ (Kotásek a kol 1991, s. 11). Podobně definují profesní standard i další autoři. Vašutová (2007) považuje profesní standard za „normu, která stanovuje standardní kvalitu učitele požadovanou pro výkon učitelské profese a autorka ukazuje jako výhodné vyjádřit profesní standard v podobě kompetencí, které charakterizují způsobilost učitele pro konkrétní činnosti, pro plnění povinností a zodpovědnosti a jsou ve výkonu profese naprosto nezbytné.“ (Vašutová 2007, s. 34). K tomu názoru se připojuje i další autor, který ve svém odborném článku uvádí, že „učitelský profesní standard chápe jako dokument, který prošel procesem kodifikace a obsahuje popis profesního výkonu učitele jak přímo při výuce, tak i mimo výuku v komunikaci s rodičovskou i širší veřejností, vedením školy i kolegy a aktivitami profesního rozvoje. Standard bývá obvykle zpracován na několika úrovních obecnosti až po úroveň, která umožňuje na základě kritérií, indikátorů, případně deskriptorů spolehlivě hodnotit a rozhodovat, zda pedagogický pracovník dosahuje určité požadované úrovně.“ (Starý 2015, v tisku).

Profesní standard je tedy v podstatě výčtem klíčových profesních kompetencí a činností učitele, bez kterých by učitel či vzdělavatel budoucích učitelů nemohl a snad ani nesměl vykonávat svou profesi. „Profesní standard působí na komplex profesních kompetencí v tom smyslu, že představuje jejich normativní základnu.“ (Slavík 2012, s. 75). Právě díky profesnímu standardu jsou stanovena jasná kritéria pro hodnocení kvality. Profesní standard tedy můžeme „považovat za základní rámec pro různé úrovně kvalifikací a specializací, v nichž se mohou rozvíjet specifické kompetence různých kategorií učitelů nebo nadstandardní kompetence.“ (Vašutová 2007, s. 34). Profesní standard učitele lze chápat jako ideální stav a spatřujeme v něm nástroj, kterým se snažíme dosáhnout a udržet vytýčenou kvalitu. Díky projektům v rámci MŠMT, které se zabývají profesním standardem učitele, potažmo pedagogickou profesí, se dá předpokládat, že bude stanovena, zajištěna a popřípadě i zvyšována úroveň procesu vzdělávání v celé republice. A je to také právě profesní standard učitele, který hraje velkou a významnou roli v profesionalizaci učitelů. Budeme-li mít stanovený profesní standard učitelské profese, budeme mít i spolu s ním stanovena kritéria a indikátory kvality.

Nelze než souhlasit s požadavkem všech zúčastněných odborníků na této problematice, že oba tyto pojmy profesní kompetence učitele i profesní standard učitele by měly být jasně vydefinovány a odbornou veřejností pak i přijaty. S tím ve svých odborných článcích souhlasí i Vašutová, která v roce 2004 a i v letech předešlých uvádí, že je to právě profesní standard,

profesní kompetence učitele a kvalita vzdělávání, kdy by měly být všechny tyto složky definovány, jasně nastaveny a vzájemně korelovat. Ona sama uvádí, že „Kompetence v profesionalizaci učitelů plní funkci utvářející profesi, zatímco standard plní funkci normující profesi a kvalita má funkci řídicí a kontrolní.“ (Vašutová 2008, s. 147). Přijetí profesních standardů pro učitele obecně napomůže samotným učitelům, jednak při jejich hodnocení od samotného vedení, tak při jejich profesním růstu. Součástí profesních standardů by měla být i odborná pomoc a podpora. Za předpokladu, že na profesi učitele budou dána jasná kritéria, budou reagovat i instituce připravující budoucí učitele, a to především pedagogické fakulty a zakotveno to bude i v rámci „profilu absolventa“. Standard učitele by měl být natolik flexibilní, že se v něm budou odrážet požadavky doby na vzdělávání.

Požadavek na přijetí profesních standardů učitelské profese můžeme najít i v mezinárodních dokumentech UNESCO, OECD či v Evropské komisi, neboť cílem těchto organizací je zvyšování kvality ve vzdělávání, a s tím samozřejmě souvisí zvyšování kvality učitelů, jak na úrovni jednotlivých škol, tak i na úrovni institucí připravujících budoucí učitele.

V této souvislosti je dobré uvést příklad, jak tento problémem vyřešili například v anglicky mluvících zemích, zde si stanovili dvě roviny profesních standardů a v rámci těchto rovin je i rozpracovali. Vznikl pak například standard začínajícího učitele a standard zkušeného učitele. „Standardy pro začínající učitele jsou úzce propojeny s počátečním vzděláváním učitelů, a tím i s vysokými školami jako hlavními poskytovateli tohoto typu vzdělávání, kdežto standardy pro zkušené učitele jsou spojeny se systémy dalšího (případně celoživotního) vzdělávání učitelů nebo průběžného profesního rozvoje (continuing professional development, CPD), které probíhá mnoha různými formami v různých institucích, vysoké školy nevyjímaje. Cíle standardů pro začínající učitele a pro zkušené jsou poněkud odlišné.“ (Starý 2015, v tisku). Samozřejmě, že každá země může zvolit jiný postup a také jej volí. Například Austrálie se pokouší obě roviny standardů používaných v anglicky mluvících zemích provázat tak, aby vznikl jeden profesní učitelský standard. Jednotlivé koncepce profesního standardu by měly být ovšem vytvořeny v souladu se vzdělávací politikou dané země, v návaznosti na pojetí učitelské profese a měly by kopírovat i tradici dané země.

Otázkou stanovení a přijetí profesních standardů učitelů a s nimi spojenými i kritérii hodnocení kvality učitele, spolu se soubory indikátorů kvality, je snahou posledních desítek let v České republice. Přímou na oficiálních stránkách MŠMT se můžeme dočíst stanoviska



Asociace profese učitelství, která požaduje přijetí a zavedení profesních standardů, neboť si uvědomují, že právě zavedení standardů učitele napomůže zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů, přijaté standardy pak nastaví i koncepci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a i jejich ekonomickému ohodnocení atd..

Na Českou republiku je vyvíjen nátlak i samotnou EU a organizacemi v rámci EU zabývajícími se otázkami školství, abychom přijali profesní standardy učitelské profese. Nelze opomenout „Zprávu OECD o hodnocení vzdělávání v České republice“ z ledna 2012, která mimo jiné doporučuje České republice stanovit profesní standardy pro učitele. Ve zprávě se uvádí, že v České republice „v této chvíli neexistuje jasný a stručný přehled či profil toho, co by měli učitelé znát a jaké dovednosti by měli mít. Na národní úrovni chybí jednotná výkonová kritéria či referenční rámce, podle kterých by učitelé mohli být posuzováni.“ (OECD 2012, s. 11). Na konci zprávy se dále uvádí, že otázka profesních standardů je ve fázi rozpracování a doporučuje se jejich urychlené dokončení (OECD 2012). Vzhledem k velmi rozdílnému systému přípravného vzdělávání budoucích učitelů v České republice, měl by to být právě profesní standard, který by poskytl a napomohl k určité míře sjednocení různých modelů přípravného vzdělávání budoucích učitelů, a to například z hlediska délky přípravného vzdělávání, struktury studia či z hlediska požadavků na výstupy atd.

Závěrem lze tedy konstatovat, že profesní standard, jak uvádí Spilková (2007), by měl být chápat jako norma, která je otevřená, vyvíjející se fenomén, ponechávající prostor pro individuální variace, inovace apod. Čím větší bude snaha o přesný výčet jednotlivých charakteristik v rámci standardu, spojené s rigidními nástroji kontroly, tím méně bude standard funkční a stane se pouze nástrojem „hrozby“, donucovací prostředek v rukách ředitele škol.

### **3.3 Profesionalizace akademických pracovníků a vzdělavatelů budoucích učitelů**

*V posledních desítkách let se někteří odborníci zabývají otázkou profesionalizace akademických pracovníků, která je brána jako jedna z možností zkvalitnění přípravného vzdělávání budoucích učitelů. Snažíme-li se o profesionalizaci akademických pracovníků či akademických sborů, musíme se podívat na akademické pracovníky z různých úhlů a hledat možnosti jejich profesionalizace. Ze všeho nejdříve si musíme položit otázky:*

- *Co se od akademického pracovníka všechno očekává? Může být naše očekávání naplněno?*
- *Co očekává sám akademický pracovník od své profese a od samotné univerzity?*
- *Jaké podpory se akademickému pracovníkovi dostává?*

*Cílem této kapitoly bude najít odpovědi, jak se snaží univerzity podporovat své akademické pracovníky, aby mohl zdárně probíhat proces profesionalizace. Některé části této kapitoly a podkapitol byly již publikovány ve sborníku (Garabiková Pártlová a Nehrerová 2012).*

Otázkou profesionalizace a vzdělávání akademických pracovníků, vzdělavatelů budoucích učitelů se zabývají odborníci u nás i ve světě. V odborné literatuře lze najít pojmy jako „Teaching/Learning in Higher Education“, „staff development“, „Hochschuldidaktik“ nebo „Aus- und Weiterbildung“ atd., které vyjadřují zkvalitňování akademických pracovníků, akademických sborů a požadavek dalšího vzdělávání vysokoškolských pracovníků. Další důležitý pojem, který se používá spolu s pojem profesionalizace akademických pracovníků je koncept „staff development“. Tento pojem začíná pronikat do vysokého školství již v 70. – 80. letech minulého století.

Ukázalo se totiž jako nezbytné vybavit učitele vysokých škol takovými kompetencemi, které by „napomáhaly racionalizovat výuku pro vysoké počty heterogenních studentů, a také zohledňovaly specifika různých typů studia anebo diverzifikované vysokoškolské instituce z různých typů studia anebo diverzifikované vysokoškolské instituce s různými vzdělávacími cíli a výstupy.“ (Vašutová 2005, s. 74). Tyto profesní kompetence u akademických pracovníků i u vzdělavatelů budoucích učitelů vycházejí z požadavků na samotnou akademickou profesi, kdy od učitelů na VŠ očekáváme připravenost po stránce odborné, vědecko-výzkumné, manažerské, poradenské, tak i psychodidaktické a psychosociální. Za profesní kompetence akademického pracovníka lze pokládat „soubor jednotlivých kompetencí různé povahy, které dohromady vytvářejí obraz profese a profesionality svébytné osobnosti akademického pracovníka“ (Linhartová 2005, s. 3) i vzdělavatele budoucích učitelů.

K tomuto by měl právě napomáhat proces profesionalizace, kdy profesionalizaci akademických pracovníků lze chápat jako dlouhodobý proces, ve kterém se utváří profesionalita akademického pracovníka a akademický pracovník i vzdělavatel budoucích učitelů, který by měl těmito profesními kompetencemi disponovat, což umožní bezproblémově vykonávat akademickou profesi. Profesionalizaci lze vidět jako proces

a profesionalita akademických pracovníků je pak „odbornost, která mu umožňuje vykonávat jeho profesi na vysoce kvalitní úrovni. Znamená to, že systém profesních činností, jež tuto profesi charakterizuje, bude tento jedinec ovládat co možná nejdokonalejším způsobem.“ (Linhartová 2005, s. 2). Z toho vyplývá, že by bylo dobré, zcela konkrétně specifikovat profesionalitu akademického pracovníka, jeho profesní činnosti a profesní kompetence. Tyto profesní kompetence „mohou mít povahu jistých cílových úrovní vědomostní a dovedností, způsobilostí a jejich poměrně striktní stanovení, tak může přispět nejen k formulování kontrolovatelných a hodnotitelných parametrů profesionality akademického pracovníka, ale také jako vynikající vodítko pro jeho profesionalizaci.“ (Linhartová 2005, s. 3).

### **3.3.1 Nástroje dalšího vzdělávání akademických pracovníků**

Za velmi aktuální téma lze považovat téma „nástroje dalšího vzdělávání akademických pracovníků“. Jak název kapitoly napovídá, nelze použít v nadpise pojem „vzdělavatelé budoucích učitelů“, neboť při popisování jednotlivých nástrojů dalšího vzdělávání se cílovou skupinou tohoto vzdělávání stávají většinou všichni vysokoškolští učitelé. Za nástroje dalšího vzdělávání lze považovat kurzy, semináře atd., které rozvíjejí jednotlivé profesní kompetence u akademických pracovníků. Hned na začátku je třeba konstatovat, že mnoho projektů dalšího vzdělávání akademických pracovníků ani nevznikne či je předčasně ukončeno z důvodu financí. Bohužel v mnoha zemích a k těmto zemím patří i ČR není profesionalizace akademických pracovníků prioritou.

Z některých výzkumů, které podrobněji popsal například i Korthagen (2011) ve své publikaci, vyplývá, že akademičtí pracovníci, a tím i vzdělavatele budoucích učitelů, jsou přijímáni na pozice VŠ učitelů bez speciálního vzdělání v pedagogice. Korthagen své tvrzení dokládá na výzkumu od Wilsona (1990) nazvaném „Výzkumná studie o výběru učitelů na pozice učitelů na VŠ“. Korthagen (2011) dále uvádí, že podobná situace proběhla i v USA. Dalo by se tedy očekávat, že jednotlivé státy se budou snažit, za pomoci nástrojů dalšího vzdělávání, problém s absencí vzdělání v oblasti pedagogiky u vzdělavatelů a akademických pracovníků řešit. Bohužel není tomu tak. V Evropě je profesionalizace akademických pracovníků systematicky řešena jen ojediněle. Naprosto stejná situace panuje i v ČR. Mnoho států, a stejně tak i ČR, přistupuje k dalšímu vzdělávání akademických pracovníků pouze formou kurzů, které si vzdělavatelé či akademičtí pracovníci vybírají dle svého zájmu. Většina těchto kurzů nerozvíjí ovšem pro vzdělavatele tak důležitou profesní kompetenci, kterou je didaktická profesní kompetence.

Jisté řešení navrhl Nizozemí, které vypracovalo „národní systém, pro popis kompetencí a tento systém byl propojen s oficiálními úředními certifikačními a registračními procedurami.“ (Korthagen 2011, s. 31). Celkové zvyšování profesních kompetencí u vzdělavatelů se pokládá za klíčové při zkvalitňování pregraduální přípravy studentů učitelů. Podobně na tomto problému pracovala skupina výzkumníků z USA, která formulovala „minimální kompetence vzdělavatelů učitelů v magisterských studijních programech“ (Korthagen 2011, s. 32). V Nizozemí se věnuje problematice „staff development teacher“ i Jurriën Dengerink, který na univerzitě VU University v Amsterdamu je koordinátorem školení vzdělavatelů budoucích učitelů a tajemníkem interdisciplinárního výboru Pedagogické ICL.

Problematikou profesionalizace vzdělavatelů budoucích učitelů se zabýval výzkum uskutečněný ve Velké Británii. Jde o ojedinělý výzkum, který byl proveden na skupině vzdělavatelů budoucích učitelů s praxí maximálně do 4 let. Mezinárodní výzkumný tým odborníků pod vedením P. Boyda a K. Harrisové na pedagogické fakultě univerzity v Cumbrii ve Velké Británii provedl v roce 2010 (Boyd a Harris 2010) tento výzkum, jehož cílem bylo zjistit, jak hodnotí a prožívají akademičtí pracovníci svůj vstup do profese akademického pracovníka.

Výzkumníci si kladli otázku:

- Jaká podpora se začínajícím akademickým pracovníkům dostává při budování jejich profesní identity?
- A jak tuto podporu akademičtí pracovníci hodnotí?

Záměrem studie bylo „pomoci upravit zaškolování nových akademických pracovníků tak, aby vyhovovalo soudobým požadavkům, neboť momentální stav profesních odborníků na pedagogiku je nevyhovující. Efektivnější zaškolování akademických pracovníků pak má mít pozitivní vliv na vzdělávání nových učitelů na základních a středních školách“ (Boyd a Harris 2010, s. 19). Výzkum byl realizován na výzkumném souboru 16 začínajících akademických pracovníků. Zdrojem dat pak byly:

- polostrukturované rozhovory se samotnými začínajícími akademickými pracovníky,
- polostrukturované rozhovory s jejich úsekovými vedoucími,
- analýza institucionálních dokumentů, které se týkaly jejich jmenování, přijetí a profesního vývoje.

Vzorek byl vybrán stratifikovaným výběrem tak, aby bylo zachováno předmětové spektrum v rámci katedry a byla zachována i vyváženost v rámci pohlaví. Všichni respondenti absolvovali kurzy pro začínající akademické pracovníky, kdy součástí těchto kurzů byla i vysokoškolská pedagogika. Účastníci výzkumu hodnotili formální a neformální složku budování své profesní identity. Výzkumníci dospěli k závěrům, že „i když respondenti nahlíží na formální programy (např. postgraduální kurz pro nové přednášející a jiné předmětové kurzy pro učitele) jako na užitečné a dívají se na ně jako na podporující v jejich výzkumné činnosti, přesto se ukázalo, že nemají ani oni samotní, ani jejich vedoucí oddělení, vysoká očekávání ohledně tohoto typu aktivit. Zejména pak nevidí vysoký pozitivní dopad na množství publikační činnosti a výzkumné aktivity, neboť v tomto případě jde především o individuální zájem. „Souhlasit s něčím ještě neznamená, že se aktivity budu účastnit aktivně“ (Boyd a Harris 2010, s. 20).

Další zajímavý poznatek se týkal samotného projektování výuky a možných „rolí modelu“. Ukázalo se, že většina respondentů se snaží identifikovat ve způsobu výuky se svými pracovní „staršími“ kolegy a dále se ukázalo, že respondenti se velice obtížně zbavují způsobu výuky z nižších stupňů škol. Svou novou roli převážně charakterizovali jako roli „učitele“ ve vyšším stupni vzdělávání, ale ne jako „akademika“ nebo „badatele“. S tímto je úzce spjatá kategorie, která se objevila při analýze a byla pojmenována jako „učební přenos“, protože se vztahovala na způsob, ve kterém pedagogové cítili, že byli schopni aplikovat svou předchozí zkušenost s učením, dovedností a porozuměním své nové role ve vyšším vzdělávání. Zde docházelo k zajímavému zjištění. Vzdělavatelé budoucích učitelů se v počátcích své profesní dráhy spoléhali především na přednáškový učební styl, a to ze dvou důvodů. Jedním z nich byla jejich představa a zkušenost o učení na univerzitách a druhý důvod byl nedostatek sebevědomí v „teoretické rovině“ znalosti o předmětu. Přístup formou přednášení se jim zdál být méně riskantní než strategie zahrnující diskuzi.

Výzkumná studie je o to cennější, že pojmenovala několik zásadních problémů v počáteční fázi, kdy vzdělavatel vstupuje do své profese a očekává podporu ze strany své instituce. Formální podporu v podobě jednotlivých kurzů hodnotí vzdělavatel pozitivně, ale ještě pozitivněji hodnotí neformální podporu ze strany svých kolegů. S výzkumem, který by řešil otázku neformální podpory vzdělavatelů budoucích učitelů, se v odborné literatuře setkáváme minimálně.

Další z výzkumů, který si klade za cíl vytvořit „podporu“ pro rozvoj vzdělavatelů budoucích učitelů, byl projekt zrealizovaný na univerzitě v Regensburgu. Projekt byl nazván „LehreProfí“ (BMBF 2014) a navazoval na Delphi studii. Podpora spočívala ve vytvoření empiricky validního „Modell hochschuldidaktischer Kompetent“ (Didaktický kompetenční model akademických pracovníků).

Pomocí vytvořeného modelu pak byla koncipována cílená „podpora“, která měla napomoci rozvíjet jednotlivé profesní kompetence, které jsou pro vzdělavatele budoucích učitelů stěžejní. Tento sestavený kompetenční model měl přispět k podpoře dalšího vzdělávání akademických pracovníků, tím i vzdělavatelů budoucích učitelů na základě Boloňského ujednání.

Výzkum, který proběhl v Německu na univerzitě v Regensburgu za podpory ministerstva školství, začal v září 2009 a skončil v listopadu 2011. Cílem projektu bylo zjistit odpověď na otázku: „Jak by měla vypadat kvalitní pregraduální příprava pro učitele?“. Výzkumníci se snažili získat odpověď na tuto otázku pomocí sestavení vysokoškolského didaktického kompetenčního modelu „LehreProfí“. Vycházeli z předpokladu, že velice důležitou roli při kvalitním přípravném vzdělávání zastává právě vzdělavatel budoucích učitelů. Výzkumníci tedy sestavili „vysokoškolský didaktický kompetenční model“ u vzdělavatelů budoucích učitelů ve třech základních kategoriích. Jednalo se o tyto kategorie:

- výuka,
- prověřování (zkoušení),
- akademická samospráva (utváření vlastní akademické profese).

Tyto tři kategorie byly postupně naplněny jednotlivými profesními kompetencemi, které byly podle respondentů důležité pro vzdělavatele budoucích učitelů. Tento proces naplňování probíhal právě pomocí metody „focus group“. Jednotlivé položky v tabulce byly řazeny od nejdůležitější až po poslední – desátou, která měla nejnížší výpovědní hodnotu.

Základní momenty tohoto výzkumu byly:

1. Sestavení expertní skupiny, která je tvořena z odborníků na danou problematiku. Expertní skupina vytvořila společně kompetenční model, který by měl představovat ideální stav, kdyby výuka vzdělavatelů budoucích učitelů vykazovala vysokou profesní kvalitu (využití metody focus group). Experti pak každý za sebe ohodnotili

jednotlivé položky v sestaveném kompetenčním modelu, vzhledem k tomu, jak se domnívali, že akademičtí pracovníci disponují jednotlivými kompetencemi.

2. V on-line studii, ve které se vytvořil kompetenční model tzv. „Modell hochschuldidaktischer Kompetent“ a byl předložen vzdělavatelům budoucích učitelů, proběhla jeho diagnostika. Což v praxi znamenalo, že každý akademický pracovník provedl své vlastní sebehodnocení a určil, jak on sám disponuje jednotlivými profesními kompetencemi.
3. V třetím kroku se pak porovнала hodnocení expertů a hodnocení jednotlivých položek od vzdělavatelů budoucích učitelů.

Po vyhodnocení došlo ke konečnému sestavení „Didaktického kompetenčního modelu akademických pracovníků“.

<b>Hochschuldidaktisches Kompetenzmodell</b>									
<b>Lehre</b>		<b>Prüfung</b>		<b>Akademische Selbstverwaltung</b>					
1	(Didaktische) Methodenkenntnis	1	Prüfungskompetenz	1	Kooperationsfähigkeit				
2	Fachwissen	2	Feedback geben	2	Rahmenbedingungen				
3	Eigenständigkeit fördern	3	Fachwissen	3	Innovationskompetenz				
4	Selbstreflexion	4	Kommunikationsfähigkeit	4	Durchhaltevermögen				
5	Begeisterungsfähigkeit	5	Beratungskompetenz	5	Kommunikationsfähigkeit				
6	Kompetenzorientierung	6	Zielorientierung	6	Führungskompetenz				
7	Kommunikationsfähigkeit	7	Kompetenzorientierung	7	Selbstmanagement				
8	Teilnehmerorientierung	8	Selbstreflexion	8	Networking				
9	Gestaltungskompetenz	9	Ethische Grundhaltung	9	Konflikt- und Problemlösekompetenz				
10	Methodeneinsatz	10	Lerncoaching	10	Moderationskompetenz				
	Perspektivenwechsel								

Obrázek č. 1: Didaktický kompetenční model akademických pracovníků

Zdroj: (Egger a Merkt 2012, s. 48)

Design výzkumu následně volně inspiroval i výzkum, který bude popsán ve výzkumné části a nazýval se „Návrh kompetenčního modelu vzdělavatelů budoucích učitelů“.

V mnoha zemích ovšem shledávají pouze jako jeden z nástrojů profesionalizace zavedení požadavku na absolvování předmětu vysokoškolská pedagogika. Kurz „Vysokoškolské pedagogiky“ by měl umožnit vzdělavatelům budoucích učitelů získat a prohloubit nové znalosti a dovednosti v oblasti vysokoškolské pedagogiky a dále se zamyslet nad aktuálními problémy a trendy terciárního vzdělávání. Předmět vysokoškolská pedagogika patří mezi pedagogické disciplíny, která vznikla již v padesátých letech dvacátého století. Mezi představitele, kteří se zabývali vysokoškolskou pedagogikou, patřil například O. Chlup a K. Galla. Předmětem vysokoškolské pedagogiky je „výchova vzdělávání na vysoké škole v širokém kontextu společenských a mezinárodních proměn, zahrnujících deskripci a komparaci vysokoškolských soustav, jejich historický vývoj a reformy včetně legislativního rámce. Zabývá se rovněž modely a koncepcemi výchovy a vzdělávání na vysoké škole, novými formami studia, organizací studia a vzdělávacími programy, vztahem výuky-výzkumu-praxe, historickým vývojem institucí, jejich aktuálními problémy a prognózami, rovněž akademickým prostředím, akademickou profesí a studentským subjektem“ (Vašutová 2002, s. 12).

Předmět vysokoškolská pedagogika se ještě dále člení na vysokoškolskou didaktiku (Hochschuldidaktik - v Německu), která se zabývá samotným projektováním výuky, inovacemi ve výuce, hodnocením studentů a jejím pilířem je učení a studium (Lehre und Studium). V anglicky mluvících zemích pak používají pojem Teaching/Learning in Higher Education.

Návrh povinného absolvování vysokoškolské pedagogiky pro akademické pracovníky nebyl ničím novým. Před rokem 1989 museli mít povinně akademičtí pracovníci, dle směrnice č. 17 852/83-31 (ČSSR 1983), absolvovaný kurz. Jednalo se o tzv. „systém zvyšování pedagogické kvalifikace vysokoškolských učitelů, tento povinný kurz, který zahrnoval dva stupně pedagogického vzdělávání:

- základní studium vysokoškolské pedagogiky, které měli absolvovat mladí učitelé do 5 let praxe na vysoké škole,
- specializované studium vysokoškolské pedagogiky, které bylo vzdělávací povinností pro všechny učitele do 10 let praxe na vysoké škole.



Studium obsahovalo témata z vysokoškolské pedagogiky, která se vztahovala k výchově a vzdělávání studentů na vysoké škole. Mezi další témata patřila například: „akademická profese, formy výuky, osobnost studenta, metodické inovace atd. a vždy byl zohledněn psychologický aspekt.“ (Vašutová 2010, s. 18).

Na systému zkvalitňování pedagogické kvalifikace se podílely i takové osobnosti jako například J. Kotásek, P. Byčkovský, J. Mareš, D. Tollingerová aj., kteří vytvořili soubor studijních textů pro samostudium. Další návrh na zavedení kurzů pro akademické pracovníky se realizoval v Československu „v 80. letech byly v Praze a v Bratislavě konstituovány ústavy-Ústavy rozvoje vysokých škol-zabývající se vysokoškolskou problematikou, včetně pedagogického vzdělávání vysokoškolských učitelů. Obě instituce zanikly se změnou vysokoškolských zákonů v 90. letech.“ (Vašutová 2010, s. 21). Jeden z důvodů, proč instituce zanikly, byla jejich silná ideologizace, proto jako přežitek komunismu byly instituce zrušeny. Bohužel už nebyly nahrazeny žádnou jinou institucí, která by se zabývala vzděláváním akademických pracovníků. V České republice momentálně neexistuje zákon či vládní nařízení, které by nařizovalo pro výkon akademické profese absolvování vysokoškolské pedagogiky či vysokoškolské didaktiky. Vždy je to na iniciativě jednotlivých fakult, které například v rámci doktorského studia zařazují seminář či kurz s touto tematikou. Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání při Pedagogické fakultě UK, byl pod odbornou garancí doc. J. Vašutové pravidelně pořádán kurz Vysokoškolské pedagogiky, kam se mohli studenti v doktorském studiu z celé ČR přihlásit a získat osvědčení o absolvování kurzu. Tento kurz byl o to cenný, že vzdělavatelé budoucích učitelů si mezi sebou mohli předat zkušenosti s výukou na svých domovských fakultách.

Cílem doktorského kurzu „Vysokoškolská pedagogika“ bylo „nejen poskytnout potřebné teoretické zázemí, ale vytvořit prostor pro diskusi a výměnu zkušeností, pro řešení žhavých problémů, pro praktické vyzkoušení metodických postupů. Strategie výuky je založena na interakci, aktivitách, výcviku dovedností, analýze zkušeností, sdělování a sdílení, prezentování modelu. Součástí kurzu je závěrečná práce, v níž doktorand prokazuje, do jaké míry byl ovlivněn, co si z kurzu odnesl a jak nové poznatky reflektuje.“ (Vašutová 2010, s. 20).

Tento kurz vysokoškolské pedagogiky vznikl především pro potřeby vzdělavatelů. Ostatní kurzy, které existují v ČR, jsou určeny pro vysokoškolské učitele. Jako příklad je možné uvést

kurz „Základy vysokoškolské pedagogiky“<sup>3</sup> na Mendelově univerzitě v Brně, který se konal na podzim roku 2014.

Následující přehled kurzů má sloužit pro vytvoření představ, kde všude probíhaly kurzy vysokoškolské pedagogiky. Tyto kurzy jsou určeny všem akademickým pracovníkům a nejsou zaměřeny pouze na vzdělavatele budoucích učitelů. Jako příklad lze uvést:

- Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Přírodovědecká fakulta, která za podpory EU-ESF pořádala kurz „Vysokoškolské pedagogiky pro přírodovědné a technické obory“ v rámci projektu „Podpora přírodovědných a technických oborů“ (CSVŠ 2011). Kurz probíhal e-learningovou formou a byl zaměřen na akademické pracovníky.
- Centrum pro studium vysokého školství Praha, pořádalo v roce 2007 „Projekt vysokoškolské pedagogiky“. Projekt byl určen zejména všem začínajícím akademickým pracovníkům. „Cíl projektu byl jednak připravit komplexní multimediální kombinovaný kurz vysokoškolské pedagogiky a naučit vysokoškolské učitele orientovat se v oborech, které nebyly náplní jejich vysokoškolského studia a pomocí nichž by se mohla zkvalitnit pedagogická práce se studenty“ (CSVŠ 2006).
- Institut celoživotního vzdělávání VUT v Brně pořádal v roce 2011 až 2012 kurz vysokoškolské pedagogiky pro akademické pracovníky (doktorandy) VUT v rámci doplňujícího pedagogického studia. „Cílem studia je poskytnout pedagogům VUT ucelené pedagogické vzdělání tak, aby doplňovalo jejich dosavadní především technické vzdělání a umožnilo jeho efektivnější využití ve vzdělávacím procesu.“ (VÚT Brno 2015).
- Univerzita v Pardubicích uskutečnila v letech 2009-2011 projekt „Rozvoj pedagogických a manažerských kompetencí zaměstnanců Univerzity Pardubice (ROPAM)“ (Univerzita Pardubice 2011). Cílem projektu bylo: Zvýšení pedagogicko-didaktických kompetencí akademických pracovníků prostřednictvím nově koncipovaného kurzu vysokoškolské pedagogiky. Zvýšení manažerských dovedností pro řízení vysoké školy prostřednictvím cíleného vzdělávání akademických i neakademických pracovníků. Sdílení dobré praxe rozvoje lidských zdrojů v akademickém prostředí prostřednictvím seminářů a krátkodobých stáží. Přínos

---

<sup>3</sup> Podrobné informace na internetových webových stránkách univerzity:  
<http://mendelu.cz/74a-zaklady-vysokoskolske-pedagogiky>

tohoto projektu spočívá v prohloubení pedagogických kompetencí akademických pracovníků. Tento projekt se stal součástí uceleného programu rozvoje zaměstnanců univerzity (Univerzita Pardubice 2011).

- Západočeská univerzita v rámci celoživotního vzdělávání pořádala kurz pro akademické pracovníky se zaměřením na další rozvoj profesních kompetencí. Tento kurz se otevíral vždy, když se našel dostatek zájemců.
- Univerzita v Ostravě a Slezská univerzita v Opavě přivedla na svět projekt „Zvyšování odborných kompetencí akademických pracovníků (OKAPOUSU)“. Tento projekt přinesl akademickým pracovníkům možnost zvyšovat si profesní kompetence, a to díky tzv. „Balíčkům odborných kompetencí“ a následný přenos nových poznatků, informací, znalostí a dovedností na studenty VŠ. Projekt počítá s maximálním využitím akademických pracovníků z obou univerzit. Cílem projektu je podpora zvyšování odborných kompetencí akademických pracovníků žadatele (Ostravská univerzita v Ostravě) a partnera (Slezská univerzita v Opavě), a tím zvýšení kvality vzdělávání na obou univerzitách. Ostravská univerzita a Slezská univerzita dlouhodobě spolupracují jak v oblasti vědy a výzkumu, tak při rozvíjení nových metod a forem výuky. Výsledky projektu obě univerzity využijí v dalším rozvoji odborných kompetencí pracovníků i při budoucí inovaci studijních programů.“ (Univerzita Ostrava 2012).

V první fázi projektu se zájemci z řad akademických pracovníků obou univerzit mohli přihlásit do výběrového řízení o zpracování „Balíčku odborných kompetencí“. Díky tomu získali 20 hodin konzultací s vybraným odborníkem z VŠ, případně z AV nebo z jiného špičkového pracoviště v ČR či z praxe. Po absolvování první fáze akademický pracovník připravil kurz v e-learningové podobě pro studenty i pracovníky obou univerzit. Tento projekt byl primárně zaměřen na rozvoj didaktický profesních kompetencí či vysokoškolskou pedagogiku.

Samozřejmě bychom našli ještě další kurzy či semináře, které se zabývají vysokoškolskou pedagogikou. Cílovou skupinou jsou většinou začínající akademičtí pracovníci a jde většinou o oblastní záležitost. U projektů, které pořádají Univerzity v Pardubicích, Ostravě a Opavě, je vidět snaha ze strany vedení univerzit, aby tyto kurzy absolvovalo co nejvíce akademických pracovníků na jejich univerzitě. Bohužel systematické vzdělávání vzdělavatelů v ČR nenajdeme.

### 3.3.2 Situace v Německu

Pro srovnání se situací v České republice bylo vybráno Německo. Zde je na profesionalizaci akademických pracovníků kladem větší důraz než v ČR. V některých spolkových zemích Německa je podmínkou přijetí na pozici akademického pracovníka absolvování kurzu. Výukou vysokoškolské pedagogiky či vysokoškolské didaktiky se zabývají některé univerzity v Německu. Po absolvování kurzu získává úspěšný absolvent certifikát, který ho opravňuje vyučovat na univerzitě. V Německu je vytvořena síť institucí a zařízení, které se zabývají vzděláváním akademických pracovníků a vzdělavatelů budoucích učitelů. Výuka probíhá v rámci:

- „univerzit,
- národní instituce, jako je například Bádensko-Württembersko a Bavorsko,
- v akademických institucích, jako je síť v Hesensku či síť zařízení, která spolupracuje s univerzitou v Severním Porýní-Vestfálsku.“ (TU Dortmund 2014).

Na celostátní úrovni funguje „Akademická pedagogická instituce“, která sdružuje ostatní organizace zabývající se vysokoškolskou didaktikou. Sem patří i DTED, což je Německá společnost pro vysokoškolskou vzdělávací asociaci. Na pravidelných setkáních si stanovují společné úkoly, na kterých v rámci svých institucí zúčastnění aktéři pracují. Díky propracované síti zařízení zabývajících se vysokoškolskou didaktikou či „staff development“ získávají akademičtí pracovníci možnost dalšího rozvoje svých profesních kompetencí. Některé spolkové země v Německu, jako je Bavorsko, Bádensko-Virtembersko a Severní Porýní-Vestfálsko, zavedly získání certifikátu „Hochschuldidaktisches Basiszertifikat“ jako nutnost při působení na svých univerzitách. Získat tento certifikát mohou právě díky síti institucí zaměřujících se na vysokoškolskou didaktiku. Jako příklad lze uvést NRW (Severní Porýní-Vestfálsko), která na svých univerzitách nabízí vzdělávací program „Vysokoškolská didaktika“. Další univerzitou, která si uvědomuje, že akademickým pracovníkům nestačí jen odborné znalosti, ale že je třeba získat i dovednosti v oblasti pedagogiky a psychologie, je univerzita v Osnabrücku. Prof. Dr. Beate Schücking, která zastává funkci více prezidentky pro výzkum a podporuje program osobního rozvoje a rozvoje pracovního kolektivu vědců, si je vědoma, že právě prohloubení znalostí a dovedností v oblasti pedagogiky a psychologie „...je pro nás velmi důležité zlepšovat, neboť jsou potřebnými kroky pro zajištění kvalitní výuky“ (Carl von Ossietzky 2014).

Další univerzita, která nabízí kurz „Vysokoškolské didaktiky“, je ve Frankfurtu nad Mohanem (Univerzita Johana Wolfganga Goethe). Cílem kurzu je, aby si účastník osvojil různé výukové metody a organizační formy, které mu v praxi usnadní projektování samotné výuky a rozšíří mu jeho vlastní profesní kompetence. Po absolvování kurzu získá účastník „Hochschuldidaktisches Basiszertifikat“ (Johann Wolfgang Goethe - Universität 2014).

Výše uvedené příklady nám ukazují, jak je důležité, aby vzdělavatelé budoucích učitelů byli dostatečně proškoleni v oblasti terciárního vzdělávání. Jde v podstatě o rozvíjení a podporu učitelských kompetencí u akademických pracovníků, a tím i u vzdělavatelů budoucích učitelů. Jednou z klíčových autorek, která se zabývá problematikou vysokých škol, výukou na vysokých školách, vysokoškolskými učiteli a „Academic Staff Development“ v Německu, je Dr. Brigitte Berendt. Ta zasvětila svou práci a výzkum právě problematice vzdělávání vysokoškolských učitelů. Svou výzkumnou činnost zahájila již v roce 1974 v Německé spolkové republice, a to pod názvem „Plánování, organizování a hodnocení programu pro rozvoj akademických pracovníků“ (Berendt 2014). Výzkumné činnosti se věnuje doposud a od roku 2001 je spolueditorkou příručky pro univerzitní výuku / NHHL, která je pravidelně aktualizována a jsou v ní odborné články z oblasti výzkumu a praxe v univerzitní výuce.

Situace v Německu a zejména v některých spolkových zemích je naprosto jiná než u nás. V Německu je vytvořen tlak ze strany univerzit, které chtějí vzdělavatele a i ostatní akademické pracovníky s certifikátem o absolvování kurzu. Zároveň jsou zde i vytvořeny podmínky, aby uchazeči o tento certifikát jej měli kde absolvovat. V ČR je situace stále na úrovni dobrovolnosti, kdy uchazeč kurz vysokoškolské pedagogiky absolvuje především ze zájmu. Povinnost absolvování kurzu není ani u vzdělavatelů, což by ovšem měl být jeden z požadavků při přijetí.

## 4 Pregraduální příprava studentů učitelství v ČR a v zahraničí

*V posledním desetiletí prochází pregraduální příprava budoucích učitelů velkými změnami. Většina evropských, ale i jiných států světa považují problematiku přípravného vzdělávání za prioritu. V samém centru pozornosti stojí otázky spojené se zkvalitňováním systému přípravného vzdělávání, s rozvojem a kultivací učitelů, výzkumy zaměřené na vzdělávání budoucích učitelů (Wulf 1995; Buchberger 1992).*

*V rámci kapitoly „Přípravné vzdělávání budoucích učitelů“ bude čtenář seznámen nejprve obecně s problematikou přípravného vzdělávání budoucích učitelů, a to v rovině jednotlivých koncepcí přípravného vzdělávání a následně budou nastíněny determinanty, které přípravné vzdělávání budoucích učitelů v dnešní době ovlivňují. Jednotlivé podkapitoly pak budou pojednávat o přípravném vzdělávání budoucích učitelů v Evropě a v České republice. V rámci ČR bude pozornost věnována především PF JU v Českých Budějovicích, kde bylo uskutečněno i samotné výzkumné šetření v rámci této disertační práce.*

### 4.1 Pregraduální příprava studentů učitelství

Pojem vyjadřující přípravu studentů na učitelskou profesi se v české odborné literatuře vyskytuje v několika variantách. Lze nalézt pojem přípravné vzdělávání učitelů, pregraduální příprava nebo i počáteční učitelské vzdělávání. Všechny varianty „znamenají přípravu na profesi na základě studia vedoucího k získání učitelské kvalifikace“ (Průcha et al. 2009, s. 231). Podobně s tímto pojmem pracuji i v disertační práci, kde jsou pregraduální příprava a přípravné vzdělávání učitelů brána jako synonyma. V anglicky mluvících zemích se používá pojmu „initial teacher training“, což se ovšem nejvíce přibližuje českému pojmu „počáteční učitelské vzdělávání“.

Cílem přípravného vzdělávání budoucích učitelů je vybavit studenta učitelství takovými znalostmi, dovednostmi a patřičnými schopnostmi neboli profesními kompetencemi učitele, které mu umožní efektivně vykonávat učitelskou profesi. Budeme-li hledat cíle pregraduální přípravy v jednotlivých evropských zemích na učitelskou profesi, je důležité vzít v potaz, zda daná evropská země přijala či nepřijala Boloňskou deklaraci. Země, které signifikovaly tuto Boloňskou deklaraci, se pak zavázaly dodržovat pravidla a doporučení dané smlouvou. První vlna 29 evropských států, která Boloňskou smlouvu podepsala, byla v roce 1999. Základní cíl Boloňského procesu „bylo vytvořit do roku 2010 atraktivní a mezinárodně konkurenceschopný Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání (European Higher Education Area – EHEA) složený ze systémů národních, jejichž vysoké školy naplňují různá

poslání podle potřeb společnosti, jejich studenti i pracovníci mohou těžit z možností volného pohybu a získané vzdělání a kvalifikace jsou spravedlivě uznávány v celé EHEA. Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání je zároveň přitažlivý i pro studenty a vědce z mimoevropských zemí.“ (MŠMT 2013b). Jako hlavní prioritu shledává Boloňský proces umožnit akademickým pracovníkům a vysokoškolským studentům pohyb v rámci evropských zemí, zavedení třístupňového vysokoškolského vzdělávání, napomoci zlepšit kvalitu vysokoškolské přípravy a v neposlední řadě také zajistit uznávání kvalifikací a doby studia v rámci evropského prostoru, s tím je spojeno i zavedení kreditního systému a dodatek k diplomu (Evropská komise 2010).

I Česká republika na Boloňský proces zareagovala na úrovni zákonodárství a v roce 2001 přijala novelu zákona č. 147/2001 Sb. ze dne 4. dubna 2001, kterým se stanoví některé další předpoklady pro výkon některých funkcí ve státních orgánech a organizacích České a Slovenské Federativní Republiky (ČR 2001), a který také charakterizuje strukturované učitelské vysokoškolské studium. Velká rozprava byla především okolo strukturace studia v učitelských oborech. Nakonec byla prosazena strukturace u většiny učitelských oborů, výjimku tvoří pouze učitelství pro I. stupeň, kdy studium zůstalo v původní podobě magisterského dlouhého programu. Původní zákon č. 139/1998 Sb. ze dne 22. dubna 1998 o vysokých školách (ČR 1998a) členil studijní programy do tří typů: bakalářské, magisterské a doktorské, kdy učitelské obory byly vždy magisterského typu tzv. „dlouhé studijní programy“.

Při charakterizování a porovnávání jednotlivých systémů přípravného vzdělávání budoucích učitelů v rámci evropského prostoru je důležité vycházet právě z modelů přípravného vzdělávání, ke kterému se instituce v dané zemi přiklonila. Setkáváme se s různými modely učitelské pregraduální přípravy. Jeden z nich je například „reflektivní model učitelského vzdělávání“ (Korthagen 2004). Tento model klade důraz na schopnost studenta systematicky reflektovat své studium, což je podle Korthagena (1992) stěžejní pro profesní růst samotného učitele. S tímto pojetím pak úzce souvisí i pojetí Schöna (1983), který jako základ vidí v systematické reflexi v průběhu přípravného vzdělávání samotnými studenty, kdy základním východiskem je koncept „reflektivního praktika“. U nás k této problematice podobně přistupují Švec (1999), Spilková (2004), Lukášová - Kantorková (2003), Vašutová (2004) a vycházejí z konstruktivistické koncepce pregraduální přípravy. Stěžejní pro tento model učitelské přípravy je, že se u studentů v průběhu pregraduální přípravy klade důraz na „konstruuující se subjektivitu“. (Vašutová 2004, s. 93). Ve fázi přípravného studia je kladen

důraz na vytváření dostatečné podpory pro individualizovaný proces „vrůstání do učitelské profese“. Princip tzv. „vrůstání“ spočívá v aktivním a tvořivém konstruování své budoucí učitelské identity na základě vlastní zkušenosti a prožitku při různých praxích. Úkolem vzdělavatelů budoucích učitelů v rámci této koncepce přípravného vzdělávání je napomoci studentům učitelství v procesu postupného pronikání do podstaty učitelské profese a dokázat u studentů používat reflexi vlastní praxe jako účinný prostředek pro jejich profesní růst.

Mohou to být právě samotní vzdělavatelé budoucích učitelů, kteří z pozice „role modelu“ (Vašutová 2002) jsou pro studenty možným vzorem při uchopení učitelské profese. V rámci konstruktivistického modelu učitelské přípravy se předpokládá, že u studenta bude postupně docházet k tzv. naplňování učitelských profesních kompetencí. Při využití konstruktivistického modelu učitelské přípravy se můžeme opřít i o některé výzkumy např. Korthagen (1992), Švec (1999, 2001), Svatoš (2000), Lukášová - Kantorková (2003), Janík (2005).

Pro přípravné vzdělávání budoucích učitelů se nejčastěji využívá transmisivní model přípravy, kdy základem tohoto modelu je předávání hotových poznatků a definic. Úskalí tohoto modelu spočívá v tom, že mnozí studenti následně nedokáží své teoretické poznatky propojit s praxí.

Jako poslední model učitelské přípravy, je představen „normativní model učitelské přípravy“ (Vašutová 2004, s. 93). Piliřem, na kterém tento model přípravného vzdělávání budoucích učitelů stojí, je profesní standard a profesní kompetence učitelů. Vzhledem k tomu, že v České republice nebyl přijat profesní standard učitele, znemožňuje to využití tohoto modelu.

Podstatně jiná situace je v pregraduální přípravě ve Švýcarsku, které se snaží od roku 2009 na „Die Pädagogische Hochschule Zürich“ aplikovat vzdělávací model učitelského vzdělání „NOVA 09“, který vychází ze stanovení standardu a popsání učitelských profesních kompetencí, které by měl student získat během studia. Zde vycházejí z normativního modelu učitelské přípravy. Cílem přípravného vzdělávání budoucích učitelů v Zürichu je poskytnout budoucím učitelům dostatek nejdůležitějších vědomostí a dovedností, které jsou nutné pro výkon učitelské profese, maximální důraz je kladen na získávání zkušeností v rámci fakultních škol, seznámení studenty s nejnovějšími inovativními způsoby vyučování, schopnost sebereflexe a v neposlední řadě schopnost orientovat se efektivně ve školní realitě (PH Zürich 2014).



## 4.2 Pregraduální příprava studentů učitelství v ČR

Přípravné vzdělávání studentů učitelství se v České republice uskutečňuje na pedagogických fakultách či jiných vysokoškolských institucích, které splnily podmínky akreditačního řízení a jejich učitelské studijní programy vyhovují a jsou tedy akreditovány. Pregraduální příprava budoucích učitelů by měla probíhat v souladu s pokroky v oblasti vědy a techniky, s rozvojem komunikačních a informačních technologií, se společensko-politickou situací. V posledních letech sílí potřeba v České republice připravit studenty učitelství pro práci v multikulturní skupině žáků či se žáky, u kterých se vyskytují sociálně patologické jevy atd. Sama náročnost učitelské profese vyžaduje od studentů učitelství, aby byli schopni postupně rozvíjet a naplňovat své profesní kompetence učitele, což by jim mělo umožnit vykonávat učitelskou profesi. Tento proces naplňování profesních kompetencí učitele je proces dlouhodobý a pokračuje i v samotné učitelské praxi daného jedince. Nelze tedy než souhlasit, že „proces stávání se učitelem je složitou strukturou rozmanitých změn probíhajících v osobnosti jedince. Nezačíná a ani se nekončí v rámci pregraduální přípravy.“ (Kasáčová 2005, s. 83).

České školství přijalo cíle vyplývající ze vzdělávacího programu přijatého v Evropě „Vzdělávání pro 21. století“. Česká republika je přijala a zakomponovala do Rámcové vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Cíle programu vychází z tzv. „Čtyři pilíře vzdělávání pro 21. století“. Pilíře jsou: učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít, učit se být. Aby těchto cílů bylo dosaženo, musí být studenti učitelství dostatečně vybavení všemi potřebnými kompetencemi v rámci přípravného učitelského vzdělávání. To je právě jeden ze základních cílů pregraduální přípravy učitelů, vybavit studenty dostatečně rozvojeschopnými znalostmi, dovednostmi a návyky, které jim umožní dostatečně a efektivně vykonávat učitelskou profesi. Podobně o tom hovoří i Průcha (1997), kdy konstatuje, že „přípravné vzdělávání by mělo vycházet ze základního cíle studia ve vysokoškolských institucích, což je připravit kvalifikovaného pracovníka pro jeho učitelskou profesi. Předpokládá se, že programy učitelského studia jsou koncipovány tak, že umožňují studentům získávat takové znalosti, dovednosti, postoje atd., jež v celku vytvářejí učitelovu profesní kompetenci.“ (Průcha 1997, s. 219).

V pregraduální přípravě lze spatřovat velmi významnou etapu v profesionálním vývoji učitele. Základními aktéry pregraduální přípravy v České republice jsou studenti učitelství a jejich vzdělavatelé budoucích učitelů. Jednotlivé složky učitelské přípravy by měly být vyvážené a měla by být zajištěna vyváženost teorie a praxe. Samotný proces učitelské přípravy studentů učitelství musí být koncepční a kontinuální při vzájemné kooperaci

vzdělavatelů budoucích učitelů mezi sebou. Základním cílem přípravného vzdělávání budoucích učitelů je vybavit studenty učitelství do praxe dostatečně rozvinutými učitelskými profesními kompetencemi, které budoucím učitelům umožní splnit základní požadavky na vzdělávání mladé generace, neboť základním cílem vzdělávání v České republice je „vybavit žáky souborem klíčových kompetencí, které jsou chápány jako soubor komplexních způsobilostí využitelných v životě a v dalším vzdělávání.“ (VÚP Praha 2007).

Pregraduální příprava studentů učitelství vychází z vysokoškolských dokumentů jako je profil absolventa a z jednotlivých studijních programů tak, jak byly tyto programy schváleny akreditační komisí. Jednotlivé studijní programy můžeme rozdělit podle stupňů pregraduální přípravy na učitelství pro mateřské školy, učitelství pro I. stupeň ZŠ, učitelství pro II. stupeň ZŠ, učitelství pro III. stupeň SŠ a učitelství ZUŠ.

Pregraduální příprava učitelů pro II. a III. stupeň ZŠ a SŠ se skládá z těchto složek:

- složka oborově předmětová,
- složka předmětově didaktická,
- složka pedagogicko-psychologická,
- složka univerzitního základu,
- složka pedagogické praxe.

V jiných evropských zemích se toto rozčlenění na přípravné složky v této podobě, jak jej známe z ČR, nepraktikuje. Můžeme spíše nalézt rozdělení učitelské přípravy na část všeobecnou čili oborovou přípravu a na přípravu pedagogickou. V první části přípravy adept na učitelskou profesi absolvuje vzdělávání ve všeobecných předmětech a do hloubky pak v předmětech, které přímo souvisí s jeho budoucími aprobačními předměty. Pedagogická příprava pak má napomoci studentům učitelství získat vhled do učitelské profese a osvojit si teoretické znalosti a praktické dovednosti, které mu umožní praktikovat vlastní výuku. Vzhledem k tomu, že Česká republika přijala „Boloňskou deklaraci“, zavedl se i u nás tzv. strukturovaný typ studia, neboli následný (konsekutivní) model učitelské přípravy. Přípravné vzdělávání budoucích učitelů se podobá v mnohém evropským státům, kdy samotné přípravné vzdělávání v rámci strukturovaných studijních programů rozdělujeme do dvou částí, student nejprve studuje všeobecnou a oborovou složku přípravy a pak se zaměřuje na pedagogickou část přípravy.

Situace ohledně strukturace studijních učitelských programů v České republice je ovšem o to složitější, že nelze zcela paušalizovat, jakým způsobem bylo provedeno samotné strukturování studia na institucích, kde jsou připravováni budoucí učitelé. Jak již bylo popsáno v předešlých kapitolách, v některých případech šlo o rozdělení učitelské přípravy na dvě části. To znamená, že student již v prvním bakalářském cyklu měl například praxi. Až s vlnou opětovného akreditování studijních programů docházelo k jejich korekci, které více vycházely z jejich potřeb. Další varianta strukturace studijních programů byla v okamžiku, kdy student nejprve studoval obor a až poté byl připravován v pedagogicko-psychologických disciplínách, což lze právě přirovnat k evropskému trendu.

Nesmíme ovšem zapomenout, že problém lze spatřovat i v samotném pojetí učitelské přípravy. Pedagogická fakulta v Plzni umožňuje studentům, aby si při přijetí zvolili pouze jeden obor své aprobace, což představuje tzv. „pilíř-sloup“ a až v průběhu studia si student zvolí svůj druhý obor. Další specifikum představuje v České republice učitelství I. stupně. Tento studijní učitelský program se podařilo udržet v nestrukturované podobě a příprava studentů probíhá v tzv. souběžném modelu učitelské přípravy. Některé pedagogické fakulty po pár letech strukturovaných studijních programů, opětovně zkoušejí strukturované studijní programy. Zatím na některých pedagogických fakultách pouze jako experiment, ale tzv. dlouhé programy se začínají opět pomalu prosazovat.

V evropských zemích můžeme rozčlenit přípravné vzdělávání učitelů podle jednotlivých koncepcí (konstruktivisticko-reflektivní, normativní koncepci či transmisivní model přípravy budoucích učitelů). V odborné literatuře lze nalézt rozdělení modelů učitelské přípravy z pohledu studenta, a to jakým způsobem on sám vstřebává samotný model svých vzdělavatelů budoucích učitelů. Podrobněji tato problematika byla popsána v příspěvku (Hanušová 2005), kde autorka vychází z práce Wallaceho a představuje čtenářům tři modely učitelské přípravy:

1. „model imitativní,
2. model aplikované vědy,
3. model reflektivní.“ (Hanušová 2005, s. 98).

Každý z výše popsaných modelů má svou charakteristiku. U imitativního modelu jde především o přesnou nápodobu vzoru, v tomto případě vzdělavatele budoucích učitelů. V případě aplikované vědy vychází tento model z předpokladu, že „veškeré problémy praxe mohou být vyřešeny aplikováním nejnovějších teoretických poznatků získaných empirickým

výzkumem.“ (Hanušová 2005, s. 98). Poslední výše jmenovaný model přípravy učitele se prosazuje nejvíce v posledních letech, a o této problematice již bylo mluveno v souvislosti s konstruktivistickou koncepcí přípravného vzdělávání budoucích učitelů.

V České republice nelze nalézt jednotný trend pregraduální přípravy učitelů, který by byl prosazován, a to i kupříkladu díky nedostatečnému legislativnímu zakotvení, což je například v nepřijetí již tolikrát zmiňovaného učitelského standardu. Můžeme konstatovat, že záleží na jednotlivých vysokoškolských institucích a pedagogických fakultách, kterému modelu čili koncepci dají přednost.

Od pedagogických fakult a ostatních institucí připravujících budoucí učitele se nemůže, přes sebedokonalejší koncepci pregraduální přípravy, požadovat, aby „vyprodukovaly“ dokonalé, hotové učitele. Neustále je nutné mít na paměti, že proces stávání se učitelem a pronikání do učitelské profese je proces dlouhodobý a přípravné vzdělávání by mělo napomoci budoucím učitelům úspěšně vstoupit do učitelské profese, minimálně vykonávat uspokojivě učitelskou profesi a postupně se dále zdokonalovat v rámci profesní praxe, v soustavnosti s dalším vzděláváním učitelů v činné službě.

Závěrem lze konstatovat, že nelze dostatečně pregnantně charakterizovat samotné přípravné vzdělávání studentů učitelství v České republice, neboť díky relativně velké autonomii vysokých škol v devadesátých letech, bylo možné zrealizovat takové učitelské studijní programy, které nelze vzájemně porovnat. Jak již bylo zmíněno, nelze se opřít ani o učitelský standard, a proto i samotný profil absolventa se vždy vztahuje k již akreditovanému učitelskému programu. Profesní standard učitelské profese by umožnil i lépe popsat a vydefinovat obsahově samotné profesní kompetence učitele a z nich by se pak mohl odvíjet i požadavek na profesní kompetence u samotných vzdělavatelů budoucích učitelů. V neposlední řadě by měl být vytvořen hodnotící nástroj, který by zajistil kontrolu nad samotným VŠ studiem.

#### **4.2.1 Pregraduální příprava studentů učitelství na PF JU v Českých Budějovicích**

Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích při svém založení v roce 1948, nejprve fungovala jako pobočka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a v pozdějších letech se stala i samostatnou fakultou. Od roku 1991 je již součástí Jihočeské univerzity, která byla zřízena zákonem České národní rady č. 314/1991 Sb. (ČSFR 1991). V případě PF JU se jedná o vysokou školu univerzitního typu a k dnešnímu dni sdružuje 8 fakult. Na Jihočeské univerzitě existují tyto typy studijních programů v oborech ekonomických, humanitních, pedagogických, přírodovědných, teologických, uměleckých, zdravotně sociálních a zemědělských. Výuka v rámci Pedagogické fakulty v Českých Budějovicích se realizuje v akreditovaných bakalářských, magisterských a doktorských studijních programech v prezenční a kombinované formě studia.

Mezi bakalářský studijní program patří „Učitelství pro mateřské školy“. Pregraduální příprava učitelství pro MŠ probíhá v souladu s vyhláškou MŠMT č. 139/1997 Sb., o podmínkách odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků (ČR 1997). Studijní bakalářský program „Učitelství pro mateřské školy“ na PF JU lze studovat v prezenční i kombinované formě. Studijní obor poskytuje studentovi vysokoškolské vzdělání pedagogického směru, které mu umožní vykonávat profesi učitele/učitelky v MŠ. Studijní obor je koncipován v souladu s Dlouhodobým záměrem vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (MŠMT 2013c) a snaží se implementovat Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a v odborné přípravě (ET 2020 – Education and Training 2020) (EU 2009). Koncepce oboru vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání z roku 2012. Důraz je kladen na to, aby absolvent dokázal využívat nejnovější poznatky a metody z předškolní pedagogiky. Studium je ukončeno státní závěrečnou zkouškou. Studentům je od začátku studia poskytnuta i reflektovaná praxe tak, aby po ukončení studia byly u studenta rozvinuty následující profesní kompetence: psychosociální, sociální a komunikativní, didaktické a předmětové, diagnostické a intervenční, a osobnostně i profesně kultivující. Absolvent by měl být připraven pracovat se žáky se specifickými vzdělávacími potřebami na úrovni inkluzivního vzdělávání atd.

Z popisu tohoto studijního oboru jasně vyplývá, že obor je koncipován s velkým podílem reflektované praxe. V porovnání s ostatními studijními programy je složka praxe zastoupena s vyšší časovou dotací hodin. Vzhledem k tomu, že počet studentů přijatých do jednotlivých ročníků prezenčního studia nepřesahuje 35 studentů a praxe jsou vedeny jedním maximálně dvěma vzdělavateli, je zaručen i individuální přístup k jednotlivým studentům. Výuku

zajišťují většinou vzdělavatelé budoucích učitelů z oddělení pedagogika, primární a předškolní pedagogika a psychologie. V kombinované formě studia je počet studentů mnohem vyšší, ale zde se předpokládá, že student pracuje v oboru, a proto vzdělavatelé naopak pracují s reflexí jejich vlastních zkušeností z praxe.

Studijní program učitelství pro I. stupeň ZŠ je poskytován jako jednooborové magisterské studium v prezenční a kombinované formě se standardní dobou studia 5 let. Magisterský studijní obor poskytuje vysokoškolské vzdělání učitelům na I. stupni základní školy. Těžištěm přípravy jsou disciplíny pedagogicko-psychologické, naukové, expresivně-kreativní a oborové didaktiky. V průběhu studia absolvují studenti různé formy pedagogických praxí (PF JU České Budějovice 2015). Praxe jsou koncipovány s ohledem na připravenost studentů na výkon jejich učitelské profese. Tento studijní program neobsahuje takový rozsah praxe jako učitelství pro MŠ, ale přesto má více praxe než studenti učitelství pro II. a III. stupeň ZŠ a SŠ. Velkou část přípravy opět zajišťuje oddělení pedagogika, primární a předškolní pedagogika a psychologie. Cílem katedry pedagogiky a psychologie je neustále zlepšovat kvalitu přípravy těchto studentů. Jednou z inovací je i možnost studentů dobrovolně využívat při státních zkouškách studijní portfolio. Portfolio je využíváno i v učitelství pro MŠ, ale tam plní jinou funkci. Studenti z učitelství pro MŠ sestavují své portfolio jako určitou sbírku nápadů na výtvarné činnosti a hry, které mohou využít v rámci své profese. Studenti učitelství pro I. stupeň ZŠ na svém dobrovolně zvoleném portfoliu mají v rámci státních zkoušek prokázat, jakým způsobem téma zpracovali a čím je obohatilo pro jejich budoucí profesi. Z profilu absolventa vyplývá, že by se v průběhu pregraduální přípravy měly postupně začít rozvíjet jednotlivé profesní kompetence učitele tak, aby student učitelství byl dostatečně připraven na svou profesi.

Další učitelská příprava budoucích učitelů na Pedagogické fakultě JU se uskutečňuje ve strukturované formě studia, kdy první bakalářský cyklus trvá tři roky a po té může student zvolit navazující magisterský program v délce trvání dva roky. Oba studijní programy jsou většinou akreditovány jako dvouoborové studium. Není to ovšem pravidlo. Uchazeč tedy již při podávání přihlášky ke studiu zvolí dva obory, které mu v pozdější učitelské praxi budou tvořit aprobační předměty. PF JU disponuje platnou akreditací pro bakalářské i navazující magisterské studium.

Bakalářský a magisterský studijní program se zaměřením na učitelství, připravuje své studenty zejména pro II. stupeň základních škol. Pro učitelství SŠ připravuje PF JU studenty,

kteří zvolili obor studia v bakalářském studijním programu „Hra na nástroj nebo zpěv se zaměřením na vzdělávání“ (jednooborové studium) anebo „Tělesná výchova a sport“ (dvouoborové studium). V navazujícím magisterském cyklu pro SŠ pak PF JU nabízí jednooborové a dvouoborové studium. Zájemci o tyto jednooborové či dvouoborové studijní programy ovšem musí mít absolvovaný bakalářský cyklus studia se zaměřením na učitelství. Nabízené obory jsou:

- Učitelství hudební výchovy pro základní školy, střední školy a základní umělecké školy (jednooborové).
- Učitelství psychologie pro střední školy (dvouoborové).
- Učitelství tělesné výchovy pro střední školy (dvouoborové).

Učitelství pro II. stupeň ZŠ je zajišťováno PF JU. U učitelství pro III. stupeň SŠ se realizuje na PF JU pouze pedagogicko-psychologická složka přípravy. Ostatní složky učitelské přípravy studentů pro SŠ se realizují v rámci jiných fakult Jihočeské univerzity. Oba studijní programy patří mezi strukturované studijní programy, což znamená, že student nejprve vystuduje první bakalářský cyklus a následně magisterský cyklus. Pregraduální příprava učitelů na tyto studijní programy se skládá z těchto složek:

- Složka oborově předmětová,
- složka předmětově didaktická,
- složka pedagogicko-psychologická,
- složka univerzitního základu,
- složka pedagogické praxe.

V předmětové složce učitelské přípravy získává student poznatky z vědních disciplín, které se vztahují k aprobačním předmětům, a to v rozsahu odpovídajícímu stupni a druhu školy, pro něž je student připravován. Zpravidla se student připravuje ve dvou předmětech, které tvoří jeho zvolenou aprobaci. Předmětově didaktická složka je úzce provázaná se studiem aprobačních předmětů a zaměřuje se na didaktiku zvolených aprobačních předmětů. Zatímco předmětová složka přípravy začíná již v bakalářském cyklu přípravy. Předmětově didaktická složka je většinou zařazena spolu s první praxí v navazujícím magisterském cyklu studia. Pedagogicko-psychologická složka přípravy provází studenty celou pregraduální učitelskou přípravou. V rámci této složky přípravy se student učitelství seznámí se systémem teoretických a aplikovaných disciplín spadajících do oblasti pedagogických věd a psychologie. Klíčovými

předměty jsou školní pedagogika a didaktika, filozofie výchovy, teorie výchovy, sociální pedagogika, pedagogická a sociální psychologie. Další složkou učitelské přípravy je složka univerzitního základu, někdy najdeme i pojem „všeobecně vzdělávací základ“. V rámci této složky přípravy získá student všeobecný rozhled v oblasti společenskovední, humanitní a přírodovědné oblasti a v užívání informační technologie. Hlavní disciplíny této složky jsou: filozofie, sociologie, etika, informační technologie, cizí jazyky a tělesná výchova. Předměty z této složky přípravy jsou většinou zařazeny do bakalářského cyklu studia. Složka pedagogické praxe je v rámci strukturovaného studia většinou řazena až do druhého magisterského cyklu učitelské přípravy. I zde najdeme v rámci některých oborů výjimky. Praxe má studentům napomoci získat zkušenosti ze školní reality a napomáhá propojení teoretických poznatků s praxí. Student by měl mít k dispozici dostatečně reflektované praxe. Je to právě autentická zkušenost studentů z praxe, se kterou se snaží vzdělavatel učitelů v rámci jednotlivých předmětů pracovat. Magisterský studijní program je ukončen státní závěrečnou zkouškou, která je v posledních letech na PF JU ještě obohacena o „analýzu pedagogických situací“. Student má písemnou formou rozebrat zvolenou pedagogickou situaci, na které dokazuje svou erudovanost v oboru.

Pro úplnost je třeba dodat, že ani pro jeden stupeň učitelské přípravy není vyžadováno, aby vzdělavatel měl absolvovaný kurz vysokoškolské pedagogiky či didaktiky, jak je tomu například v některých spolkových zemích Německa.

Na PF JU jako i na jiných vysokých školách v ČR je uplatňován kreditní systém (PF JU České Budějovice 2014). Podmínkou pro úspěšné absolvování studia je získání předepsaného počtu kreditů, které se váže k danému typu studia. Za standardní tempo studia se považuje získat za každý semestr 30 kreditů. Minimum je 20 kreditů za semestr. Student se ve výběru předmětů orientuje podle studijního plánu oboru, kde musí splnit povinné předměty a podle přesně daných pravidel má možnost si volit povinně volitelné a výběrové předměty. Kreditní systém dává studentům určitou míru volnosti. Přesto jsou to právě studenti, kteří kreditní systém silně kritizují.



### **4.3 Pregraduální příprava studentů učitelství v zahraničí**

Přípravné vzdělávání budoucích učitelů probíhá v různých zemích rozdílně. Vše je závislé na historické tradici a školské politice dané země. V podkapitolách jsou představeny jednotlivé systémy pregraduální přípravy studentů učitelství v zahraničí.

#### **4.3.1 Pregraduální příprava studentů učitelství v Rakousku**

Přípravné vzdělávání budoucích učitelů v Rakousku ještě do nedávna zajišťovaly dvě instituce a dvě skupiny vzdělavatelů budoucích učitelů. Jednou z nich byla „vysoká pedagogická škola“ a druhou institucí „univerzita“. Každá instituce ovšem připravovala absolventy na jiný stupeň škol. Tato situace by se měla změnit rokem 2015 a stávající systém dvojkolejnosti by měl přestat platit.

Absolventovi univerzity je umožněno vyučovat na všeobecně vzdělávací nebo odborné vyšší škole. Studium trvá 9 semestrů, kdy po ukončení získává absolvent magisterský diplom. Při vstupu na univerzitu si student musí zvolit dva obory, které bude v rámci studia studovat. Výběr kombinace těchto oborů je zcela v kompetenci studenta. Po získání magisterského diplomu je povinností studenta ještě rok pracovat na příslušném typu školy jako praktikant. Až když absolvent úspěšně absolvuje tuto praxi, je způsobilý vyučovat na výše uvedených typech škol. Nesmí ovšem učit na jiných typech škol.

Zvolí-li si student „Vysokou pedagogickou školu“, bude v rámci této instituce připravován pro učitelství na školách národních, zvláštních či základních. Jeho studium bude trvat 3 roky a bude zakončeno bakalářským diplomem. Během studia je student povinen plnit praxi, která je přesně specifikovaná daným ročníkem, kdy v prvním roce začíná student praxí v rozsahu jeden den jednou za čtrnáct dní. Základ praxe spočívá hlavně v observaci. Ve třetím a čtvrtém semestru se praxe koná jednou týdně, kdy student má za úkol samostatně vyučovat pouze krátké výukové úseky. Ve třetím roce už student absolvuje praxi blokově, a to nejčastěji tři týdny. Cílem praxe je, aby si student osvojil dovednosti potřebné pro svou učitelskou profesi a byl tímto připraven na svou vlastní samostatnou výuku. Zde by se dala tato instituce přirovnat délkou a zaměřením hlavně na praxi, našim dřívějším „Učitelským ústavům“. Existuje samozřejmě i kombinovaná forma studia, jak tomu je například i na vysoké škole pedagogické v Horním Rakousku, kde běží už čtyři roky dálková forma studia učitelství.

Vzhledem k tomu, že praxe je již v dostatečné míře obsažena v rámci studia, nemusí student po ukončení studia absolvovat roční praxi. Student je okamžitě po ukončení studia připraven pro praxi. Tento stav se ovšem začíná pomalu měnit, a to díky zavádějící se novelizaci tzv. „Nové střední školy“ (Laštovka a Schürz 2012, s. 168). Od roku 2008/2009 se začal zkoušet pilotní projekt „Nová střední škola“ a plošně by měl být zaveden od roku 2015/2016. Zavedením projektu „Nová střední škola“, by se měl uvést do praxe jeden vzdělávací systém pro všechny děti ve věku od 10 let do 14 let, což momentálně ještě není. Nyní dostávají děti od 6-10 let jednotný základ, kdy navštěvují základní nebo národní školu. V deseti letech dítěte ovšem nastává moment rozhodnutí, kdy rodiče zvolí pro své dítě buď základní školu anebo „nižší všeobecně vzdělávací školu“ (v našem pojetí jde o osmileté gymnázium). Po ukončení osmi let školní docházky si může žák zvolit, zda ze základní školy bude pokračovat ve svém studiu na střední odborné škole, polytechnické škole či na vyšší střední všeobecné škole. Žák, který již nastoupil ve svých jedenácti letech na vyšší všeobecnou vzdělávací školu, může pokračovat dál anebo přestoupit na výše jmenované školy. A toto je moment, kdy podléhá školství v Rakousku velké kritice z důvodu, že jsou rodiče žáků nuceni již ve velice brzkém věku rozhodovat, zda zvolí či nezvolí nižší střední všeobecnou vzdělávací školu anebo zda dítě bude pokračovat na základní škole.

Tento problém by měl vyřešit projekt „Nová střední škola“. Díky těmto změnám, se ale musí změnit i přípravné vzdělávání pro budoucí učitele. I na to autoři novelizace pamatují a chtějí zavést nový systém vzdělávání učitelů. Novela zamýšlí, že v novém systému určeném pro budoucí učitele se všichni učitelé budou vzdělávat v rámci univerzity v systému tzv. „třífázového modelu vzdělávání učitelů. Tím se má docílit i zvýšení atraktivity pedagogického povolání. Tři fáze tvoří:

- základní vzdělání,
- zaškolení do profese,
- kombinované vzdělávání při zaměstnání a další vzdělávání.“ (Pädagogik-News 2011)

V první fázi studenti získají profesní kompetence učitele v rámci svého oboru a profesní kompetence v pedagogice a psychologii. Studium bude čtyřleté a ukončené bude bakalářským diplomem.

Další fáze profesního vzdělávání budoucích učitelů je tzv. „indukční fáze“ ve formě turnusu. Při této fázi získá student-učitel hodnocení, které mu udělí instituce, které bude základem pro získání magisterského titulu, který mu udělí univerzita. Předpokládá se, že by měla tato

„indukční fáze“ trvat zhruba 2 roky. Zda opravdu dostanou všichni absolventi magisterský titul, jak se momentálně uvažuje, je nyní spíš v rukou politiků, kteří by měli rozhodnout, zda učitelé budou mít magisterský titul či nikoliv. Doposud tento návrh není zakotven zákonem, pouze je obsažen v návrhu zákona.

Třetí fáze by se dala nazvat „Další vzdělávání pedagogických pracovníků“, jak jej známe i z ČR. Momentálně je návrh zákona postaven tak, že všichni pedagogičtí pracovníci budou mít další vzdělávání povinné (Pädagogik-News 2011).

Zvláštní skupinou jsou vzdělavatelé budoucích učitelů, kteří připravují studenty v rámci praxí. Tito vzdělavatelé budoucích učitelů se rekrutují z řad učitelů v činné službě a věnují se studentům především v rámci jejich praxí. V Rakousku a Německu, kde je tento učitel nazýván „vzorový učitel“, je tato pozice vysoce ceněna.

#### **4.3.2 Pregraduální příprava studentů učitelství v Německu**

Školství a školská politika v Německu je velmi složitá, a proto jí nelze jednoduše popsat. Za přípravu budoucích učitelů sice odpovídá federální vláda, ale veškeré ostatní školství je řízeno spolkovými vládami, které mají ve své kompetenci i vydávání osnov pro jednotlivé školy. Federální vláda se v Německu snaží napomáhat, koordinovat, stará se o výzkum, uděluje stipendia a vytváří společný rámec pro školství jako takové.

Příprava budoucích učitelů probíhá dvojím způsobem. Vše se odvíjí od toho, kde student chce učit. Za předpokladu, že student pomýšlí vyučovat na základní škole (Grundschule), na hlavní škole (Hauptschule), na reálné škole (Realschule), bude jeho příprava probíhat na pedagogických školách. Rozhodne-li se student, že pomýšlí vyučovat na gymnáziu (Gymnasium), tak jeho přípravné vzdělávání bude probíhat v rámci univerzity, kde si vybere své aprobační obory (Lehrämter). Přesto ani toto rozdělení není zcela přesné, protože kromě Bádenska-Württemberska, Saska-Anhaltska, Šlesvicka-Holštýnska či Durýnska, kde funguje toto rozdělení, a v jiných spolkových zemích dvojí příprava učitelů neexistuje. V těchto zemích se všichni budoucí učitelé připravují v rámci univerzity.

Přípravné vzdělání pak dále probíhá ve dvou fázích. V první fázi, která je někdy označována jako „přípravná složka“, získá student teoretické poznatky a pedagogicko-psychologickou přípravu v rámci univerzity. Doba trvání je většinou 4 roky. Ve druhé fázi, která se nazývá „referendariát“, která „se realizuje v praktických seminářích (studijní semináře) a ve školách, trvá zpravidla 24. měsíců a ukončuje se druhou státní zkouškou.“ (Ježková et al. 2008, s. 76).

Zkouška je v režii státu. Studenti zpracovávají otázky formou písemných prací. Po splnění těchto zkoušek se stává student plnohodnotným učitelem. Výhody pro studenty učitelství v Německu jsou především v pojetí jejich praxí. Student má během svého studia možnost mnohem více proniknout do učitelské profese. Jednotlivé praxe na sebe navazují a student se během těchto praxí stává samostatnějším. Zde je důležité uvést, že největší podíl praxe je právě ve výše zmíněném referendariátu. Studenti chodí na praxi k pedagogům, které můžeme nazvat „vzorový učitel“. Jsou přísně vybíráni nejprve ředitelem a poté školní inspekcí. Tomuto učiteli je pak lehce snížen úvazek a do budoucna je s ním počítáno i na vedoucí pozici. Status „vzorový učitel“ je v Německu brán jako prestižní záležitost.

Systém přípravného vzdělávání v Německu je v mnohém podobný i výše popsanému vzdělávacímu systému v Rakousku a podobná je i pozice samotných vzdělavatelů budoucích učitelů. Za pozitivum lze považovat skutečnost, že v Německu na některých univerzitách existuje povinnost vlastnit certifikát z vysokoškolské pedagogiky či vysokoškolské didaktiky.

#### **4.3.3 Pregraduální příprava studentů učitelství v Izraeli**

Pregraduální příprava v Izraeli je v mnohém podobná pregraduální přípravě v Německu. Zde adept učitelství nejprve vystuduje 4 roky například na pedagogické fakultě, kde se počítá s tím, že si student osvojí především teoretické znalosti, jak oborově předmětové, tak i v oblasti pedagogiky a psychologie, ale i oborové didaktiky. Po úspěšně absolvovaných 4 letech získává titul bakalář. Tento titul ho ovšem neopravňuje k samostatnému vykonávání profese učitele. Pokud chce učit, musí adept učitelství získat v Izraeli ještě tzv. certifikát, který je podmíněn:

1. vykonat učitelskou praxi po dobu 1 roku minimálně, a to ve státem uznávané instituci a min. 30 % z klasického úvazku učitele,
2. mít přiděleného zaváděcího učitele v dané instituci,
3. získat kladné hodnocení od zaváděcího učitele a od ředitele dané instituce,
4. zájemce o certifikát se musí účastnit workshopů či různých stáží na pedagogických fakultách a celková hodinová dotace je min. 60 hodin za rok. Tyto workshopy se většinou zabývají aktuálními tématy, o kterých by měl student dokázat diskutovat a reflektovat z praxe.

Po získání certifikátu, který studentovi udělí stát (ministerstvo školství), a to na základě splněných požadavků, je adept učitelství oprávněn učit. Titul bakaláře ovšem uděluje

pedagogická fakulta. To je velmi podstatný rozdíl oproti ČR, protože u nás se na přípravě budoucích učitelů podílejí pedagogické fakulty a stát žádná oprávnění nevydává.

#### **4.3.4 Pregraduální příprava studentů učitelství ve Švédsku**

Jak již bylo výše naznačeno, v rámci celé Evropy dochází v posledních desetiletích ke změně samotné koncepce přípravného vzdělávání. Některé země v Evropě ustupují od „oddělování“ jednotlivých částí učitelské přípravy do samostatných celků, které probíhají během přípravného vzdělávání budoucích učitelů (Kallós 2003). Oddělováním je míněno rozdělení přípravného vzdělávání do jednotlivých složek přípravy, čímž je například typický transmisivní model přípravy budoucích učitelů. V rámci jednotlivých složek přípravného vzdělávání budoucích učitelů, se podle svého zaměření rozdělují i samotní vzdělavatelé budoucích učitelů. Kritici tohoto způsobu přípravného vzdělávání budoucích učitelů uvádějí, že přípravné složky a jednotlivé předměty v rámci tohoto systému existují vedle sebe, ale navzájem nekooperují, „neexistují zde oborově přesahující témata, ani nejsou stanoveny multipředmětové cíle. Jediné, co tyto rozdílné předměty spojuje, je zkušenost, kterou studenti učitelství získávají.“ (Oelkers 2013).

Různé země se k této problematice staví po svém. V některých zemích končí nové koncepce přípravného vzdělávání budoucích učitelů pouze na papíře, některé země nové koncepce zkoušejí a postupně zavádějí. Tak je to mu například ve Švédsku, kdy přijetím zákona z 25. května 2000 se zavádí naprosto jiné pojetí učitelské přípravy, než tomu bylo do této doby. Výchozím bodem této změny je vytvořit u budoucích učitelů dostatečně naplněné profesní kompetence učitele, což je i „základem kurikula“. Obsahem této reformy je stanovit a naplnit „základní kurikulum, které musí absolvovat všechny budoucí učitelky a všichni budoucí učitelé. Cílem nové koncepce je standardizace učitelského vzdělání, které se nevztahuje k jednotlivým stupňům a typům škol, nýbrž je prakticky využitelné na všech stupních škol. Současný počet osmi možných závěrečných zkoušek bude do budoucna zredukován jen na jednu soubornou závěrečnou zkoušku.“ (Oelkers 2013). Tato nově přijatá koncepce vzdělávání budoucích učitelů již nepřipravuje učitele na jednotlivé aprobace, jak již bylo řečeno, ale přípravné vzdělávání je založeno na třech složkách, které se vzájemně propojují. Veškeré přípravné vzdělávání budoucích učitelů je propojeno s praxí. Struktura nového švédského vzdělávání obsahuje tři studijní obory:

- Profesně všeobecné vzdělávání, švédský „Allmänt utbildningsområde“ – se dále člení:
  - Nadstavba na všeobecně vědní základ – povinný pro všechny studenty,
  - interdisciplinární odborné předměty.
- „Inriktning“ – oblast obsahující kurzy, které mají napomoci budoucím učitelům v jejich profesi učitele vyučovat jednotlivé předměty napříč věkovému spektru. Tyto kurzy by se daly přirovnat oborovým didaktikám.
- obor „Specialisering“, zde si student prohlubuje své znalosti. Důraz je kladen především na součinnost, propojení získaných vědomostí za účelem synergických efektů (Oelkers a Reusser 2008).

Výše tři popsané složky by měly podle nové švédské koncepce přípravného vzdělávání být dostačující, aby studenti odcházeli do praxe, byli dostatečně připraveni na svou profesi učitele a jejich profesní kompetence učitele byly na výborné úrovni. Vzdělavatelé budoucích učitelů podle nové koncepce vzdělávání budoucích učitelů ve Švédsku museli projít také velkou změnou, neboť jejich hlavním cílem je zajistit provázanost mezi jednotlivými kurzy ve spojitosti s praxí.

#### **4.3.5 Pregraduální příprava studentů učitelství ve Švýcarsku**

S obrovským důrazem na praxi pracuje i reforma přípravné vzdělávání budoucích učitelů ve Švýcarsku, které se odehrávalo ve dvou rovinách. Nejprve se v průběhu devadesátých let změnily instituce, které budoucí učitele připravovaly. Odpovědnost za přípravu učitelů přejaly „Vysoké školy pedagogické“, na místo původních učitelských seminářů. Zrušení samotných seminářů bylo na základě hodnotícího posudku OECD, kdy jeden z důvodů byl odlišný systém učitelské přípravy od většinového systému v rámci evropského prostoru. Nyní „Vysoké školy pedagogické“ mají odpovědnost za pregraduální přípravu budoucích učitelů, což je zakotveno i zákonem. Samotné přípravné vzdělávání budoucích učitelů není strukturováno.

Další změny proběhly v samotném pojetí učitelské přípravy. Učitelská příprava má být podle švýcarského modelu „orientována na uplatnění absolventů v reálné praxi, klade důraz na získání učitelských kompetencí a na časný začátek pedagogických praxí. Tím vším se snaží o funkční propojení teoretické a praktické části studia. Účinnost nové podoby pregraduální přípravy učitelů se ověřuje u učitelů, kteří už působí 2-3 roky v praxi.“ (Oelkers 2013). Podobně jak je tomu i v Rakousku, Německu či Švédsku.

V rámci jednotlivých modulů jsou přesně stanovené cíle spolu s nástroji pro jejich kontrolu. Díky přesně stanoveným dílčím cílům, bude umožněna prostupnost mezi jednotlivými fázemi pregraduální přípravy a i v rámci jednotlivých stupňů. Po ukončení studia, by měl být podle švýcarského modelu přípravy student schopen bezproblémově vykonávat učitelskou profesi a jeho profesní kompetence učitele by měly být dostatečně rozvinuty. S tím souvisí i jiné rozložení pregraduální přípravy budoucích učitelů. Například v ČR se kromě oborů, rozděluje přípravné vzdělávání učitelů do 4 stupňů (učitelství pro MŠ, ZŠ I. stupeň, ZŠ II. stupeň a SŠ). Ve Švýcarsku jiným způsobem rozdělují stupně přípravného vzdělávání. Při pohledu na nabízené učitelské vzdělání „Die Pädagogische Hochschule Zürich“ nalezneme rozdělení na tyto stupně:

- předškolní (Mateřská škola pro děti 4-6 let a mateřská škola 4-8 let + 1-3. třída) bakalářský studijní program trvající 6 semestrů,
- primární (1. až 6. třída pro žáky 7-12 let) bakalářský studijní program trvající 6 semestrů,
- sekundární I. (pro žáky 13-15) magisterský studijní program 6 semestrů a 3 semestry,
- sekundární II. (pro žáky 16-18 let) po ukončení magisterského studijního programu, pokračování ještě ve studiu, kdy absolvent získá certifikát „Teaching Certificate“, který ho opravňuje učit žáky na II. sekundárním stupni (PH Zürich 2014).

Od roku 2009 participuje „Die Pädagogische Hochschule Zürich“ na přijatém vzdělávacím modelu učitelského vzdělání „NOVA 09“, který vychází ze stanovení standardu a popsaných učitelských profesních kompetencí, které by měl student získat během studia. Cílem přípravného vzdělávání budoucích učitelů je poskytnout budoucím učitelům dostatek nejdůležitějších vědomostí, dovedností a návyků, které jsou nutné pro výkon učitelské profese. Maximální důraz je kladen na získávání zkušeností v rámci fakultních škol, podstatné je seznámit studenty s nejnovějšími inovativními způsoby vyučování, schopnost sebereflexe a v neposlední řadě schopnost orientovat se efektivně ve školní realitě (PH Zürich 2014). Získané profesní kompetence učitele u studentů učitelství během pregraduální přípravy ovšem nepovažuje švýcarský systém učitelské přípravy za konečný a plně se shoduje i s názorem J. Vašutové, kdy též považují profesní kompetence učitele za rozvojeschopné, které se vyvíjí a rozvíjejí během celé profesní dráhy učitele. Při skončení pregraduálního studia však učitelské kompetence ještě nejsou hotové, ba naopak: teprve se začínají rozvíjet. Prokáží se až během samotné výuky v nových situacích, anebo - jak někteří učitelé říkají - „až na frontě“. Jak dokládá

curyšská studie, kompetence musí být během studia rozvíjeny a zažity, k čemuž dochází jinak než absolvováním těch modulů, které se nevztahují k pedagogické praxi (Oelkers 2013).

Samotný model přípravného vzdělávání budoucích učitelů například v Zürichu vypadá následovně:

- „získání teoretického základu pro výkon učitelské profese,
- poskytnutí nejdůležitějších dovedností pro výkon učitelského povolání,
- poskytnutí praktických zkušeností v partnerských školách,
- osvojení si nových a inovativních způsobů výuky,
- posilování odpovědnosti a motivace k dalšímu sebevzdělávání“ (PH Zürich 2014).

Tento model přípravného vzdělávání budoucích učitelů z „Die Pädagogische Hochschule Zürich“, který je součástí NOVA 09 naznačuje, jakým způsobem se snaží na své studenty učitelství působit.

Stejně jako v ostatních německy mluvících zemích, tak i ve Švýcarsku se do nové koncepce přípravného vzdělávání podařilo posílit více praxe a oborových didaktik. Podobným směrem jde i Německo a Rakousko.

Závěrem lze konstatovat, že přípravné vzdělávání budoucích učitelů ve Švýcarsku na univerzitě v Zürichu je ukázkou, jak lze postupovat v duchu normativního modelu učitelské přípravy vzdělávání budoucích učitelů, kdy jsou přesně stanovené cíle, standardy a profesní učitelské kompetence. Jen čas ukáže, zda tato cesta je úspěšná.



## 5 Metodologie

Pregraduální příprava, vzdělavatelé budoucích učitelů, studenti učitelství a začínající učitelé jsou částí celku, které budou zkoumány v následující části disertační práce. Triangulace dat ze tří výzkumných vzorků byla použita z důvodu, aby umožnila pohled na předmět výzkumu z několika úhlů. Samotná triangulace měla za úkol posílení validity nasbíraných dat a k podpoře získaných poznatků (Švaříček et al. 2007, s. 31). Pro samotné dosažení cíle práce byly využity teoretické i empirické metody výzkumu. V části teoretické, která se mimo jiné zabývala pojmem „vzdělavatel budoucích učitelů v kontextu doby“, byly využity metody historicko-srovnávací (Pelikán 2007, s. 95), založené především na studiu tuzemské odborné literatury. Zahraniční a tuzemské zdroje odborné literatury byly použity v následujících kapitolách, které se vázaly na problematiku spojenou s otázkami přípravného vzdělávání budoucích učitelů u nás a v zahraničí. Dále se jedná o okruhy spojené s problematikou profesionalizace akademických pracovníků, koncept „staff development“, profesní kompetence učitele, profesní kompetence vzdělavatele budoucích učitelů, „role modelu“, standard učitelské profese, a tím související snahy o jeho vytvoření, hledání nástrojů pro jeho hodnocení a dodržování. V teoretické části, byly využívány výzkumné metody analytické a syntetické. Zvláště při porovnávání jednotlivých přípravných vzdělávacích koncepcí budoucích učitelů byla využita analýza a komparace, resp. reinterpretace primárních i sekundárních pramenů. Teoretická část práce je prokládána články, vědeckými výzkumy, statěmi, zdroji z internetových webových stránek a historickými prameny, pro podpoření argumentace a pro možné zobecňování možných závěrů. Výzkumná část práce byla realizována prostřednictvím empirických metod, kdy byl realizován smíšený výzkum v kombinaci kvalitativních a kvantitativních metod výzkumu. Z kvantitativních výzkumných metod bylo využito dotazníkové šetření, které bylo určeno pro studenty učitelství a začínající učitele a následně statisticky zpracováno. V případě kvalitativního výzkumu jsou zastoupeny metody „focus group” a dotazník s možností volných výpovědí, které jsou následně kódovány.

### 5.1 Cíl výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy

Jak z teoretického úvodu práce vyplývá, vzdělavatelé budoucích učitelů a studenti učitelství různých stupňů a oborů jsou klíčovými aktéry v procesu, kde dochází k naplňování cílů pregraduální přípravy. Cílem pregraduální přípravy, a tedy i vzdělavatelů, je vybavit studenty

učitelství takovými znalostmi, dovednostmi, postoji a návyky, které jim umožní efektivně vykonávat svou učitelskou profesi. Je proto důležité popsat a analyzovat, jakým způsobem reflektují vzdělavatelé budoucích učitelů, studenti učitelství a začínající učitelé možná úskalí přípravného vzdělávání, jak reflektují svou připravenost na učitelskou profesi a jak nahlíží na své vzdělavatele budoucích učitelů.

Cílem výzkumných šetření je analyzovat pohled studentů učitelství a začínajících učitelů na roli vzdělavatelů v pregraduální přípravě, a to v kontextu jejich připravenosti do praxe. Pod pojmem „role“ je v tomto případě myšleno, jak studenti učitelství a začínající učitelé posuzují působení svých vzdělavatelů na vlastní znalosti, dovednosti, postoje a motivovanost pro učitelskou profesi. S tímto cílem koresponduje stanovený výzkumný problém deskriptivního charakteru (Gavora et al. 2010, s. 56):

- Jak posuzují studenti učitelství a začínající učitelé roli vzdělavatelů budoucích učitelů při rozvoji svých profesních kompetencí v průběhu pregraduální přípravy z hlediska připravenosti na svou budoucí profesi učitele?

Z výše uvedeného výzkumného problému vyplývají tyto výzkumné otázky a hypotézy, neboť se pracuje v terénu smíšeného výzkumu. Výzkumné otázky se vztahují k jednotlivým kvalitativním dílčím výzkumům.

Pro skupinu studentů učitelství:

- Jak hodnotí studenti učitelství pregraduální přípravu na PF JU z pohledu pozdější připravenosti na učitelskou profesi?
- Jak studenti učitelství z PF JU hodnotí naplnění svých učitelských profesních kompetencí v průběhu pregraduální přípravy s ohledem na připravenost na učitelskou profesi?
- Jaké profesní kompetence studenti učitelství očekávají u svých vzdělavatelů učitelů?
- V jakých situacích se studenti identifikují se svými vzdělavateli?

Pro skupinu vzdělavatelů budoucích učitelů:

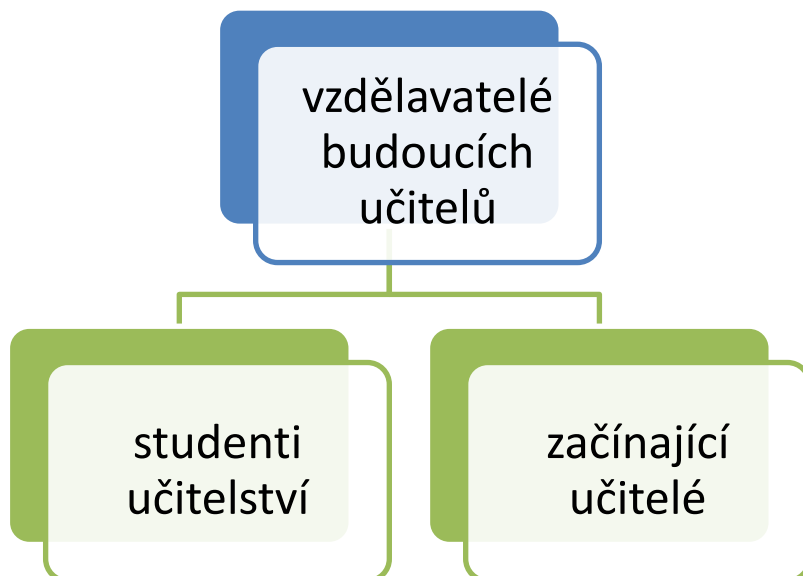
- Jak posuzují vzdělavatelé budoucích učitelů svoji „roli modelu“?
- Jak rozvíjejí vzdělavatelé budoucích učitelů své profesní kompetence vztahující se k práci se studenty učitelství?
- Jakým způsobem podporuje vzdělavatele budoucích učitelů jejich zaměstnavatel v rozvoji jejich profesních kompetencí ve vztahu k práci se studenty učitelství?

Pro kvantitativní výzkum dotazníkového šetření začínající učitel a student učitelství byly stanoveny hypotézy. U stanovených hypotéz bylo využito slovní spojení „student primárně orientovaný k profesi učitele“. Za „studenta primárně orientovaného k profesi učitele“, lze považovat studenta, začínajícího učitele, který studium učitelského oboru na PF JU zvolil s vědomím, že chce studovat na PF JU, studium hodnotí pozitivně a v budoucnu přepokládá, že se učitelské profesi bude věnovat. Stanovené hypotézy:

- H1** K profesi primárně orientovaný student učitelství z PF JU nezmění svůj postoj ani v průběhu studia a stejně tak student primárně neorientovaný k profesi učitele, nezmění svůj postoj ke studiu na PF JU, které zvolil jako jednu z variant vysokoškolského studia a v budoucnu nepředpokládá, že by se učitelské profesi věnoval.
- H2** Student učitelství nebo začínající učitel, který posuzuje/posuzoval sebe jako primárně orientovaného k profesi učitele, bude v průběhu pregraduální přípravy kladněji hodnotit vlastní připravenost na učitelskou profesi v podobě dostatečně rozvinutých učitelských profesních kompetencí než student nebo začínající učitel, který sebe jako primárně orientovaného k profesi učitele nehodnotí/nehodnotil.
- H3** Student učitelství z PF JU, který se hodnotí/hodnotil jako primárně orientovaný k profesi učitele, bude hodnotit své profesní kompetence učitele více naplněné než student, který se neposuzuje/neposuzoval jako primárně orientovaný k profesi učitele, přihlášku na PF JU zvolil jako jednu z variant vysokoškolského studia a v budoucnu nepředpokládá, že by se učitelské profesi věnoval.
- H4** Shledává-li/shledával student učitelství nebo začínající učitel sebe jako primárně orientovaného k profesi učitele, hodnotí své vzdělavatele budoucích učitelů kladněji v pozici role modelu, než student nebo začínající učitel, který sebe jako primárně orientovaného k profesi učitele nehodnotí/nehodnotil.
- H5** Hodnotí-li student učitelství jako relevantní některou z pregraduálních složek učitelské přípravy, bude kladně hodnotit i vzdělavatele budoucích učitelů reprezentující tuto přípravnou složku.

## 5.2 Výzkumný vzorek

Respondenty, kteří tvořili výzkumný vzorek v rámci výzkumného šetření uskutečněném na PF JU, byli studenti učitelství, začínající učitelé a vzdělavatelé budoucích učitelů.



Obrázek č. 2: Výzkumný vzorek

Všechny tři skupiny respondentů studují, studovaly či pracují na PF JU. Kritéria výběru byla jasně daná pro každou zkoumanou skupinu a v rámci všech dílčích výzkumů. Skupina studentů učitelství musela splňovat tyto požadavky:

- studenti měli zkušenost s praxí na škole,
- studenti byli minimálně ve třetím ročníku bakalářského studijního programu či v prvním nebo v druhém ročníku navazujícího učitelského magisterského studijního programu,
- studenti byli v systému strukturovaného studia – učitelství pro II. a III. stupeň ZŠ a SŠ
- studenti byli v systému nestrukturovaného studia – učitelství pro I. stupeň ZŠ.

Do dotazníkového výzkumného šetření byli zařazeni i studenti z kombinované formy studia. Při interpretování výsledků dotazníkového šetření „Student učitelství“ byly výsledky interpretovány i z pohledu této kategorie. Pro tuto skupinu studentů byla vyčleněna kategorie 5. Považovala jsem to za další možný pohled na tuto problematiku. Pro studenty v kombinované formě studia byla také rozhodující výše popsána kritéria, a to především praxe v oboru.

Respondenti z řad začínajících učitelů, museli splnit tato kritéria:

- praxe nepřesahuje 5 let,
- začínající učitel je absolventem PF JU,
- vykonává učitelskou profesi na stupni a v oboru, na který se připravoval.

V rámci jednotlivých dílčích výzkumných šetření byla dodržována výše popsaná kritéria. Formou výběru pro jednotlivé dílčí výzkumy u studentů učitelství a začínajících učitelů byla zvolena:

- strategie stratifikovaného záměrného výběru.

Jiná situace nastala u strukturovaného rozhovoru, který se uskutečnil u vzdělavatelů budoucích učitelů. Plánovaná strategie stratifikovaného záměrného výběru výzkumného vzorku se v praxi stala problematickou. Původní záměr byl vytvořit výzkumný vzorek, který bude kopírovat i jednotlivé zastoupení akademických, vědeckých titulů (Mgr., Ph.D., doc., prof.), a bude zmenšenou kopií původního základního souboru všech vzdělavatelů budoucích učitelů z PF JU. V praxi to znamenalo, že nejvíce respondentů mělo být z řad asistentů a odborných asistentů, následovali by docenti a nejméně respondentů mělo být z řad profesorů. Všichni oslovení vzdělavatelé museli vyučovat na PF JU v jedné z přípravných složek pregraduální přípravy. Při hledání vhodných respondentů pro výzkum byli nejprve osloveni všichni vzdělavatelé emailem a poté následovalo osobní oslovení možných respondentů. Vzhledem k velmi malému zájmu ze strany oslovených, hrozilo nebezpečí, že by nemohl být výběr prováděn stratifikovanou formou výběru. Z tohoto důvodu bylo přistoupeno ke kompromisu a výzkumný vzorek byl tvořen z pedagogicko-psychologické složky přípravy. Zde se podařilo zachovat i plánovanou strategii výběru. Jsem si plně vědoma toho, že výsledky reprezentují pouze výpovědi vzdělavatelů budoucích učitelů z pedagogicko-psychologické složky přípravy, a proto nelze výsledky vztahovat na všechny přípravné složky pregraduální přípravy. Důležité je ovšem upozornit, že právě tato složka učitelské přípravy prostupuje všemi obory a stupni pregraduální přípravy.

### 5.3 Design výzkumu

Následující text seznamuje čtenáře s jednotlivými fázemi realizovaného výzkumu. Při projektování výzkumu byly nejprve navrženy výzkumné otázky v obecné rovině. Ke konkretizaci výzkumných otázek došlo za pomoci výzkumné sondy. Ta byla u studentů učitelství realizována kvalitativní výzkumnou metodou – dotazník s možností volných výpovědí.

Explorační výzkumná metoda byla využita pro rozsáhlý dotazník, který se snažil pokrýt oblast vysokoškolského prostředí na PF JU a následně byl statisticky zpracován (přílohy č. 4 a 5). Týkal se oblasti přípravného vzdělávání budoucích učitelů, jejich vzdělavatelů, naplňování profesních kompetencí u budoucích učitelů, a problematiky spojené s „rolí modelu“. V kapitole „Dotazníkové šetření“ bude čtenář seznámen s celým navrženým dotazníkem. Statisticky zpracovaný dotazník je součástí přílohy. V disertační práci budou okomentovány pouze ty části dotazníku, které se vztahují ke stanoveným výzkumným otázkám. Výsledky dotazníku byly využity také v publikovaných článcích a plánuje se i další využití.

Dotazníkové šetření bylo primárně volně inspirováno podobným dotazníkovým šetřením, které se uskutečnilo v roce 2002 na PedF UK (Vašutová a Chvál 2002). Záměr tehdejšího výzkumu bylo „vytvoření obrazu současného charakteru učitelské profese v reflexi proměn vzdělávacího kontextu“ (Vašutová 2004, s. 120). Zkoumaný vzorek tvořili studenti učitelství, začínající učitelé a vzdělavatelé budoucích učitelů z PedF UK. Pro každou cílovou skupinu bylo vytvořeno analogické dotazníkové šetření, a po vyhodnocení jednotlivých výsledků z PedF UK vznikl celkový obraz o učitelské profesi a přípravném vzdělávání budoucích učitelů.

Po vyhodnocení „výzkumné sondy“ a získaných výsledků z „dotazníkového šetření začínající učitel a student učitelství“ uskutečněného na PF JU bylo využito ještě dalších kvalitativních výzkumných metod, aby obraz reality přípravného učitelského vzdělávání na PF JU byl co nejkomplexnější. Jednalo se především o metodu dotazníku s možností volných výpovědí a metodu „focus group“. Právě u metody „focus group“ byl využit již publikovaný zahraniční výzkum, jehož cílem bylo sestavení „didaktického kompetenčního modelu akademického pracovníka“. Tento výzkum vznikl v Německu na univerzitě v Regensburgu za podpory německého ministerstva školství. Projekt nazvaný „LehreProfí“ (BMBF 2014) navazoval na tzv. „Delphi studii“.

Důvodem zařazení tohoto výzkumu, kdy výsledkem byl „Návrh kompetenčního modelu u vzdělavatelů budoucích učitelů“, bylo získání informací od studentů, jaké profesní kompetence by měl vzdělavatel mít, aby podle jejich mínění dobře vykonával svou profesi. Zároveň cílem výzkumu bylo zjistit, zda podle studentů učitelství vzdělavatelé na PF JU těmito profesními kompetencemi disponují.

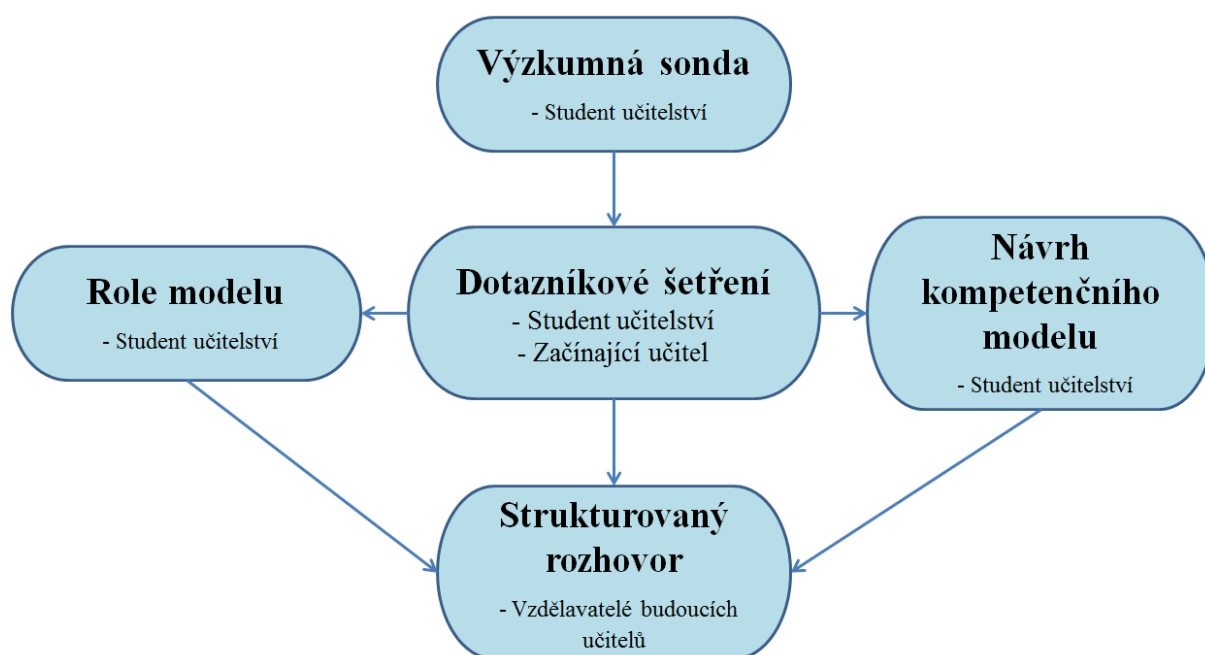
Následný výzkum „Role modelu“ zkoumal, jak studenti vnímají své vzdělavatele a zda a v čem se s nimi mohou identifikovat. Skupinu respondentů tvořili studenti učitelství pro SŠ, kteří měli možnost posunout své rozhodnutí, zda se budou věnovat studiu učitelství po absolvování bakalářského studijního programu. Cíl výzkumu byl podobný jako u výzkumu „Návrh kompetenčního modelu vzdělavatele budoucích učitelů“, prozkoumat, jak vnímají studenti své vzdělavatele a zda se jimi cítí ovlivněni pro svou budoucí profesi. Ovlivněním je míněno ztotožnění se s některými postoji či postupy, které vzdělavatel během své výuky či praxe učinil. Právě ty momenty, kdy k tomu dochází, bylo cílem tohoto výzkumu nalézt a pojmenovat.

Poslední využitou kvalitativní výzkumnou metodou byla metoda polostrukturovaného rozhovoru. S touto metodou se pracovalo při závěrečných rozhovorech se vzdělavateli budoucích učitelů, kteří se v rámci výzkumného šetření měli vyjádřit k některým dílčím zjištěným výsledkům a zaujmout na ně svůj odborný názor. Následovala komparace výsledků s jednotlivými dílčími výzkumy. Odborný názor od vzdělavatelů budoucích učitelů měl poskytnout celkový obraz zkoumané problematiky. Právě využití triangulace zjištěných dat z jednotlivých výzkumů mělo napomoci k vyšší validitě samotných výsledků. Využité výzkumné metody v tomto výzkumu budou popsány v následující kapitole.

Znázornění výzkumného postupu:

- **I. fáze „výzkumná sonda“** → výzkumná metoda – dotazník s možností volných výpovědí → cíl → konkretizace výzkumných otázek na základě zjištěné reflexe studentů učitelství na přípravné vzdělávání na PF JU,
- **II. fáze „dotazníkové šetření“** → vytvoření dotazníků pro začínající učitele a studenty učitelství → využití podnětů z výzkumné sondy → vyhodnocení a nalezení možných statistických závislostí → ověření některých výzkumných zjištění z dotazníkového šetření kvalitativními metodami výzkumu,

- Fáze A dílčí výzkum → „Návrh kompetenčního modelu vzdělavatelů budoucích učitelů“ studenty učitelství → výzkumná metoda „focus group“ → „Návrh kompetenčního modelu vzdělavatelů budoucích učitelů“,
- Fáze B dílčí výzkum → otázky spojené s výzkumem „Role modelu“ → výzkumná metoda – dotazník s možností volných výpovědí,
- **III. fáze** → „výzkumné šetření u vzdělavatelů budoucích učitelů“ → kvalitativní výzkumná metoda strukturovaného rozhovoru → cílem výzkumu byla reflexe vzdělavatelů budoucích učitelů na provedené výzkumy → celkové zhodnocení.



Obrázek č. 3: Znázornění fází výzkumu

## 5.4 Využití výzkumné metody

V následujících podkapitolách budou představeny jednotlivé výzkumné metody, které budou využity ve výzkumné části.

### 5.4.1 Metoda „focus group“

Výzkumná metoda „focus group“ je jednou z metod určených pro kvalitativní získávání a posuzování nasbíraných dat. Využívá se nejen v pedagogice, ale i v dalších vědních oborech. Touto metodou se zabývá mnoho autorů ve svých odborných publikacích (Bloor et al. 2001; Morgan 1997; Krueger a Casey 2009; Stewart et al. 2007). Pojem „focus group“ pochází z angličtiny a jeho překlad je přinejmenším problematický. Do češtiny tento termín



překládají různí autoři různě. Česky se tato výzkumná metoda také někdy nazývá jako „ohnisková skupina“. K tomuto překladu se přiklání jak Reichel (2009), tak i Hendl (2012). Miovský (2006) k tomu ještě dodává, že jazykově správnější by byl ekvivalent z angličtiny „fokální“ skupina, avšak konstatuje, že to není nejlepší volba překladu. Reichel (2009) dále vysvětluje, že podstatou této metody je sběr dat pomocí diskuse, kdy se diskuse vede právě kolem tzv. ohniskového tématu, a proto označení ohnisková skupina je mnohem výstižnější překlad. U dalších autorů se lze dočíst i zcela jiného překladu, a to „sledovaná skupina“, „skupinový rozhovor“ nebo „skupinová diskuze“ atd. V této práci se nadále bude využívat pouze anglický název „focus group“.

Využití kvalitativní metody „focus group“ je široké. Doporučuje se jako jedna z možných variant v rámci triangulace výzkumných metod. Většinou je využívána v případě, kdy potřebuje výzkumník zjistit postoje, hodnoty a názory na daný problém a využívá se „skupinová atmosféra, která může napomoci k uvolnění určitých stereotypů a postojevých schémat“ (Reichel 2009). Tuto metodu lze využít při získávání nových nápadů či rozšíření položek při dotazování. Za výhody této metody lze bezesporu považovat fakt, že pozorovatel-výzkumník za určitý omezený čas, kdy moderátor vede diskuzi a aktéři výzkumu s ním diskutují a vyslovují své názory, je schopen pozorovat velké množství reakcí, týkajících se předmětu výzkumu atd. Zde je důležité zdůraznit, že moderátor si musí udržet pozornost, aby nedocházelo k paralelním diskuzím spolu s hlavní diskuzí. Není zcela žádoucí, aby moderátor byl zároveň výzkumník, neboť by v některých momentech mohl ovlivňovat respondenty. V mnoha případech se využívá profesionální moderátor.

V případě výzkumu uskutečněného v této práci, byl o spolupráci požádán kolega a dostal roli „moderátora“. Byl mu předán scénář, který obsahoval jednotlivé body, kterých se měl držet, a možné otázky, které si samozřejmě mohl přizpůsobit situaci, při dodržení jejich smyslu.

#### **5.4.2 Dotazníkové šetření**

V rámci výzkumu byl použit nejfrekventovanější nástroj výzkumníků „dotazník“, a to u studentů učitelství a začínajících učitelů. Dotazník patří mezi explorační metody výzkumu a většinou je využíván jako jedna z metod kvantitativního sběru dat. K jeho velkým přednostem patří získání velkého množství informací, při malé investici času ze strany dotazujícího od jednotlivých respondentů za pomoci předem připraveným otázek. Otázky v dotazníku jsou kladeny převážně písemnou formou a respondent na tyto otázky písemnou

formou i odpovídá. Otázky v dotazníku mohou být podle „poslání“ zaměřeny na samotný výzkum, a dále to mohou být pomocné otázky, mezi které patří například otázky týkající se identifikačních údajů, nárazníkové otázky, které prověřují samotnou pozornost respondenta nebo kontrolní, mezi které patří i tzv. „L-škály“ (Pelikán 2007, s. 111).

Podobným způsobem byl navržen i dotazník použitý pro tuto práci. V dotazníkovém šetření vytvořeném pro tuto práci bylo využito různých typů otázek, které se rozlišují podle míry volnosti, kterou respondent měl při odpovídání. V reálu se jednalo o otázky uzavřené s přesně formulovanými možnostmi odpovědí. Dále šlo o otázky otevřené, kdy respondent měl možnost volné formulace svých odpovědí. Kombinací těchto dvou variant pak vznikaly typy otázek polootevřených, kdy respondent mohl zvolit výběr odpovědí a bylo mu umožněno napsat ještě i svůj komentář. Dotazník využíval i tzv. „výroků“, kdy respondent pomocí nabízených škál zaujal své stanovisko k předloženému výroku. Vytvořená škála obsahovala sedm hodnot, kdy za negativní lze považovat 1, 2 a 3, za neutrální 4 a za pozitivní hodnoty se považuje 5, 6 a 7.

Při snaze o zajištění určitého stupně „reliability“, byly otázky respondentům záměrně kladené v některých případech podobné, či se ptaly na stejnou věc z různých úhlů. Při tvorbě otázek bylo dbáno na jasné a srozumitelné konstruování otázek či výroků. Jednotlivé otázky a výroky byly navrženy tak, aby nebylo s respondentem manipulováno a respondent se mohl svobodně rozhodnout, jak chce odpovídat. Dále byl respondentovi poskytnut dostatek času na vyplnění dotazníků.

Dotazníky byly respondentům distribuovány jak písemnou formou, tak i elektronickou formou za pomoci služby, kterou nabízí Google. Tento nástroj umožňuje vytvořit virtuální dotazník. Respondentům pak stačil pouze odkaz, na kterém se jim daný dotazník zobrazil. U elektronického dotazníku bylo výhodou, že respondent mohl tento dotazník vyplnit v libovolném čase a data se automaticky ukládala v systému. Při využití papírové podoby dotazníků bylo nutné každý dotazník přenést do elektronické podoby.

Cílem dotazníkového šetření bylo vytvořit obraz současné reality pregraduální přípravy na základě reflexe studentů učitelství a začínajících učitelů, kdy respondenti se zaměřili na samotné přípravné vzdělávání, svou připravenost na učitelskou profesi a své vzdělavatele budoucích učitelů.

Ve výzkumech „Výzkumná sonda“ a „Role modelu“ byl také využit dotazník s možností volných výpovědí. Jinou formou dotazníků je i výzkumná metoda strukturovaného rozhovoru, která umožňovala zachytit fakta a zároveň i hlouběji proniknout do možných motivů a postojů dotazovaných respondentů za pomoci slovní komunikace. Velmi přínosná je právě díky možnosti sledovat reakce dotazovaných na verbální i neverbální úrovni, a zároveň výzkumníkovi umožňovala korigovat rozhovor.

## 6 Popis a výsledky výzkumných šetření

*V kapitole „Design výzkumu“ byly nastíněny jednotlivé fáze výzkumu s navrženými výzkumnými metodami. Výsledky jednotlivých výzkumů budou představeny postupně po kapitolách tak, jak byly výzkumy realizovány. U každého výzkumu bude zmíněna aplikovaná výzkumná metoda, představen výzkumný vzorek, stanoven cíl výzkumu, výzkumné otázky nebo hypotézy, a představeny získané výsledky.*

### 6.1 Výzkumná sonda – I. fáze výzkumu

V rámci první výzkumné fáze byla provedena „Výzkumná sonda“, která sloužila jednak k ujasnění cíle výzkumné části disertační práce, ale také k odhalení kritických míst v profesní přípravě budoucích učitelů z pohledu studentů učitelství. Za pomoci dotazníku s možností volných výpovědí bylo zjišťováno, zda se studenti cítí být připraveni na učitelskou profesi v podobě dostatečně rozvinutých profesních učitelských kompetencí. Reflexe samotných studentů učitelství nad otázkou jejich vlastní připravenosti na učitelskou profesi ze strany PF JU byla pak velmi cenná i pro další výzkumnou fázi. Výsledky byly zdrojem pro sestavení dotazníkového šetření určeného pro studenty učitelství a začínající učitele.

Výzkumná otázka kopírovala jednu z výzkumných otázek disertační práce:

- Jak hodnotí studenti učitelství pregraduální přípravu na PF JU z pohledu pozdější připravenost na učitelskou profesi?

Výzkumný vzorek tvořilo 29 studentů ve věku od 21-24 let. Jednalo se o 21 žen a 8 mužů, u kterých byla provedena písemná reflexe a analýza jejich písemných výpovědí. Při zpracování bylo použito „kódování“. Při zařazování respondentů do výzkumu nebyla důležitá aprobace. Na začátku písemné reflexe, spolu s identifikačními údaji, bylo zjišťováno, zda student podal svou přihlášku ke studiu s vědomím, že by se chtěl po vystudování PF JU věnovat učitelské profesi, anebo že podal přihlášku ke studiu jako jednu z variant vysokoškolského studia a v budoucnu nepředpokládá, že by se učitelské profesi věnoval.

Studentům byla položena jedna hlavní otázka a pět podpůrných otázek. Podpůrné otázky měly studentům napomoci se hlouběji zamyslet nad daným tématem. S tematikou profesních kompetencí učitelů a přípravného vzdělávání se studenti seznámili již v předchozí výuce a plně chápali obsah těchto pojmů.

Hlavní otázka reflexe:

- Jak reflektujete jako student učitelství pregraduální přípravu na PF JU s důrazem na pozdější připravenost na učitelskou profesi?

Podpůrné otázky:

- V jakých oblastech v rámci pregraduální přípravy na PF JU se cítíte dostatečně připraveni na profesi učitele?
- Jak hodnotíte své vzdělavatele, kteří Vás připravují na učitelskou profesi?
- Jak se podílejí vzdělavatelé budoucích učitelů, podle Vašeho názoru, na naplňování Vašich učitelských profesních kompetencí?
- Máte pocit, že studium učitelství na PF JU splnilo a splňuje Vaše očekávání?
- Můžete se pokusit popsat pozitiva a zápory, se kterými se setkáváte v průběhu studia?

Pro výzkumnou sondu bylo důležité, aby výzkumný vzorek byl vybrán formou záměrného „stratifikovaného výběru“ a splňoval tyto požadavky:

- studenti museli mít zkušenost s praxí na škole,
- studenti byli minimálně ve třetím ročníku bakalářského studia či v prvním nebo v druhém ročníku navazujícího učitelského magisterského studia,
- studenti jsou již v systému strukturovaného studia.

Uvedené požadavky byly zvoleny s ohledem na to, aby studenti měli již i prakticky ověřeno, co je náplní učitelské profese. V tomto ohledu se jednalo o záměrný stratifikovaný výběr výzkumného vzorku. Jednalo se o studenty, kteří byli osloveni během výuky. Záleželo pouze na nich, zda se dobrovolně zúčastní výzkumného šetření.

### **6.1.1 Analýza dat – výzkumná sonda**

Při analýze výpovědí studentů a postupném opakovaném čtení, vykryštovalo pět různých tematických skupin výroků, které byly na základě četnosti opakujících se výpovědí seskupeny do pěti kategorií.

Kategorie výroků:

- vzdělavatelé budoucích učitelů,
- organizační systém vysoké školy,
- připravenost vzdělavatelů budoucích učitelů na výuku,
- oborová příprava v aprobačních oborech,
- propojení teorie s praxí.

Na začátku analýzy výpovědí byly odpovědi rozděleny do dvou skupin, a to podle počáteční motivace pro studium na PF JU. Do první skupiny patřily odpovědi studentů, kteří nevolili studium na PF JU učitelství jako prioritu, ale jen jako jednu z možných variant studia na vysoké škole. V druhé skupině byly výpovědi studentů, pro které byla volba učitelského oboru na PF JU jednoznačná a v budoucnu by se rádi věnovali učitelské profesi. K tomuto rozdělení bylo přistoupeno z důvodu hledání možného vztahu, že student, který jde na PF JU s vědomím, že zvolený obor je ten, který si myslí, že ho bude bavit a v budoucnu se bude chtít věnovat učitelské profesi, bude pro studium více vnitřně motivovaný, než student volící svůj obor na PF JU jako jednu z možných vysokých škol, které by chtěl studovat a učitelská profese není pro něj nijak zajímavá.

Z 29 zúčastněných studentů chtělo studovat učitelské obory 24 studentů (6 mužů a 18 žen). Zbývajících 5 studentů (1 muž a 4 ženy) nevolilo studium jako prioritu a nechali se při výběru oboru ovlivnit vnějšími okolnostmi například „studuji jen pro titul“, „chtěla jsem studovat angličtinu, ale nedostala jsem se, tak jsem alespoň tady.“ atd. Během zpracovávání výpovědí od studentů, kteří prvotně nevolili studium učitelství na PF JU jako prioritu, z výsledků vyplývá, že studenti hodnotí úroveň přípravného vzdělávání spíše negativně.

Dal se vysledovat i nezáměr o studium jako takové. Kromě jednoho studenta se zbýající čtyři studenti naprosto nezamýšleli nad problematikou praxe, její délkou, propojení teorie s praxí, či zda je studium připravuje na výkon profese. Hodnocení těchto studentů se ve dvou případech spokojilo s výroky „učitelé při svém výkladu používají informační technologie jen velmi málo nebo je neumějí používat vůbec“. Ke vzdělavatelům učitelů se ani jeden z nich nevyjádřil. Dvě studentky hodnotily svůj obor anglický jazyk jako nevyhovující. Podle nich není na dobré úrovni. Je ovšem nutné upozornit, že studentky nemají na mysli úroveň didaktiky anglického jazyka či didaktiky obecně, ale jejich výrok směřuje k rozšíření úrovně jejich vlastní angličtiny, kterou by rády využily v nějaké firmě. Jsem si vědoma, že vzorek

studentů, kteří nechtějí být v budoucnu učiteli, je malý, a proto nelze výsledek zobecňovat, ale je dobré se zde zamyslet nad tím, že nemotivovaný student se naprosto nezamýšlí nad tím, zda pregraduální příprava je dobrá či ne. Přijímá ze studia pouze předměty, které využije v budoucnu pro svou profesi, která ovšem s největší pravděpodobností nebude učitelská.

Ve skupině studentů, kteří chtěli studovat na PF JU a svůj obor si vybrali na základě vlastního přesvědčení, pak můžeme nalézt odpovědi mnohem komplexnější a dotýkající se všech pěti výše popsaných kategorií. Z odpovědí, které byly zařazeny do kategorie „**Vzdělavatelé budoucích učitelů**“, najdeme výroky, které se týkají vzdělavatelů budoucích učitelů. Studenti se v nich zamýšlejí nad otázkou „rolí modelu“ a s ní spojenou identifikací se svými vzdělavateli. Touto problematikou se zabývají autoři (Vašutová 2008; Korthagen 2011; Timmerman 2009). Pozitivní je, že i studenti sami si při hodnocení přípravného vzdělávání položili tuto otázku, když se snažili reflektovat svou pregraduální přípravu. Je to důležitý aspekt při hledání své vlastní profesní identity ve své budoucí praxi.

Mezi jednotlivými výroky, kdy převládá většinou kladné hodnocení vzdělavatelů i celé pregraduální přípravy, se zcela výjimečně vyskytuje i takové, kde respondent zmiňuje nekvalitu učitelů ve svém aprobačním oboru. Kontroverzní v odpovědích respondentů je využívání počítačů ve výuce. Někteří uvádějí doslova, že se setkávají „...se spoustou improvizátorů, kteří jsou bezradní bez Microsoft PowerPointu. Čtení textu z PC dokáže každý, ale přednášet v pravém slova smyslu už každý nezvládá.“ Těmto respondentům chybějí klasicky vedené semináře a přednášky. Chtějí vidět, jak sám vzdělavatel budoucích učitelů v praxi ovládá jednotlivé výukové metody, a požadují, aby u vzdělavatele budoucích učitelů byla vysoce rozvinuta i didaktická kompetence. Mnozí studenti však využívání prezentace na počítači vidí jako podporu při výuce a hodnotí ji kladně.

Student u svých vzdělavatelů na jedné straně hodnotí pozitivně, že „někteří vzdělavatelé jsou odborníci v oboru“, a na druhé straně i negativně: „ale neumějí předat látku, jak mi má být pak příkladem“. Příkladem je výrok, kdy student uvádí: „u vzdělavatelů nejvíce oceňuji, když výuka není jen strohým výkladem, ale učitel zařazuje i diskuzi a dává příklady z praxe. Mnoho učitelů jsou jen vědci a jejich přednášky jsou odtržené od reality“.

Tento a podobné výroky pomohly při formulaci dalších výzkumných otázek pro vzdělavatele budoucích učitelů:

- Jak posuzují vzdělavatelé budoucích učitelů svoji roli modelu?
- Jak rozvíjejí vzdělavatelé budoucích učitelů své profesní kompetence vztahující se k práci se studenty učitelství?

V kategorii „**Organizační systém vysoké školy**“ nalezneme výroky především studentů, kteří nejsou s něčím spokojeni. Studenti, kteří se ke kategorii „organizační systém VŠ“ vyjadřovali, nejsou spokojeni s navrženým rozvrhem, nevyhovuje jim kreditní systém, neboť je nutí volit si předměty, které pouze umožní splnit požadovaný počet kreditů v rámci studijního plánu, ale ve skutečnosti nemají pro jejich budoucí praxi žádný přínos. Studenti také negativně hodnotí nevyváženost bodového (kreditového) hodnocení předmětů, kdy například za relativně málo bodů je vyžadováno mnoho úkolů pro získání zápočtu či zkoušky z některých předmětů. Jiné předměty jsou pak naopak ohodnoceny vyšším počtem kreditů, kdy student nemusí vynaložit mnoho úsilí. Pro názorný příklad cituji jednu z odpovědí: „Chaos na studijním oddělení. Vadí mi, že nejsou jasně dána pravidla pro získávání kreditů za jednotlivé předměty. Někdo chce za seminář dvě seminárky a někdo jen docházku ...“.

V kategorii „**Připravenost vzdělavatelů budoucích učitelů na výuku**“ se studenti učitelství zamýšleli nad připraveností vzdělavatelů budoucích učitelů na jejich výuku. Studenti se pokusili reflektovat výuku v průběhu pregraduální přípravy, které se zúčastnili z pozice studenta. Ve svých výpovědích se zamýšleli nad tím, zda vzdělavatelé zvolili nejefektivnější způsob předání probírané učební látky. Tento pohled by měl být pro samotné vzdělavatele velmi cenný. Do jisté míry můžeme najít styčné body i s kategorií „vzdělavatelé budoucích učitelů“.

Tuto kategorii bychom mohli podle výroků respondentů rozdělit na dvě části, a to z hlediska kladného či záporného hodnocení. Na jedné straně by se jednalo o skupinu s kladnými výroky a na druhé straně o skupinu se zcela zápornými výroky. Mezi kladné výroky patří:

- „velmi dobrá příprava na hodiny“,
- „dobrá připravenost na výuku s využitím Microsoft PowerPointu“,
- „učitelskou přípravu hodnotím pozitivně“,
- „příprava na hodiny mi přijde dobrá, hlavně u předmětů didaktika a psychologie“,
- „vyučující připraveni na výuku“.



Do skupiny záporných výroků pak patří:

- „nízká připravenost na hodiny, někteří učitelé učí jak na střední škole, malá rozmanitost v metodách a formách výuky, velmi nízká schopnost pracovat s interaktivní technikou“,
- „připravenost na výuku shledávám jako nízkou“,
- „u vzdělavatelů budoucích učitelů se často nedá nerozlišit, zda se jedná o přednášku či seminář, stejný styl výuky“,
- „nelíbí se mi, když učitel jen čte prezentaci a není vidět, že by vycházel i ze své praxe“,
- „někteří vyučující nemají dostatečně připravenou hodinu, za důležité pokládám i to, jak si hodinu učitel didakticky připraví“,
- „katedra KPE se snaží zajímavým způsobem předat poznatky a propojovat s praxí, ČJ se připravuje a pak předává hlavně výkladově, u společenských věd vidím přípravu jako nejslabší“.

Poslední citovaný výrok by mohl sjednotit obě skupiny výroků „připravenost učitelů na výuku je různá, a tím i kvalita výuky“. Ze všech výroků studentů je patrné, že studenti mají jasné stanovisko při hodnocení. Pouze nepaušalizují, ale dokáží rozlišit i v rámci svého přípravného vzdělávání kvalitní a nekvalitní výuku. V mnoha výrociích studentů se setkáváme s pozitivním hodnocením pedagogicko-psychologické složky přípravy.

Ve čtvrté kategorii, nazvané „**Oborová příprava**“, hodnotili studenti přípravné vzdělávání z pohledu svých oborů. Jednotlivými výroky se zamýšlejí nad kvalitou a obsahem samotné oborové přípravy. Studentům se podařilo podrobit kritice svou vlastní oborovou přípravu. Většina hodnocení je kladných. Pouze jeden ze studentů nehodnotil pozitivně oborovou přípravu v anglickém jazyce. Pro ilustraci je zde uvedeno několik kladných výroků: „výtvarná výchova je odborně na vysoké úrovni“, „při oborové přípravě dostáváme hlavně hluboké teoretické znalosti“, „příprava je zaměřená hodně teoreticky, do studia bych zahrnula více hodin osobnostního výcviku a kreativního plánování výuky“. I z těchto výroků jasně vyplývá, že z hlediska teoretické přípravy je student s výukou spokojený.

Poslední kategorie „**Propojení praxe**“ se prolíná v podstatě i ostatními kategoriemi, protože ve výše jmenovaných kategoriích se studenti vždy dotýkali i otázky praxe či praktického zaměření výuky. Hodnocení této kategorie bychom mohli rozdělit do dvou skupin:

1. „**málo praxe**“, což lze pozorovat ve výrocích v mnoha obměnách. Pro ilustraci je dobré uvést některé:
  - „málo praxe a výuka nepropojená s praxí, málo didaktických předmětů“,
  - „málo praxe a malé propojení s praxí“,
  - „chtěl bych už v průběhu studia na začátku souvislou praxi, abych si mohl vybrat pak volitelné předměty, o kterých bych věděl, že mě zajímají či je využiji. V podstatě je na VŠ málo praxe.“,
  - „jsem ve 3. ročníku a mám minimum praxe, a to je podle mě špatně“,
  - „malé propojení teoretických poznatků s praxí“,
  - „více praxe, stáží a exkurzí. Není dostatek praxe. Didaktika je moc fajn, ale bez souvislostí s praxí, které je málo, mi nepřipadá, že má význam“.
2. Velké množství „**odborných a pouze teoreticky zaměřených předmětů**“, které podle studentů nemají šanci využít v praxi. Do této skupiny patří výroky:
  - „kladně hodnotím odborníky, kteří uvádějí teorii v kontextu s praxí, ale těchto odborníků je velmi málo“,
  - „dostáváme pouze teoretické informace a nedokážu si představit, jak budu učit“,
  - „v prvním cyklu je hodně odborných předmětů a málo oborových didaktik“,
  - „pedagogické předměty jsou moc teoretické a v praxi prakticky nepoužitelné“.

U obou skupin pak vidíme stejného jmenovatele z pohledu studentů, a tím je nevyváženost teorie a praxe, využití praktických situací i v teoretických předmětech tak, aby student jasně viděl, že teorii lze aplikovat, a zároveň aby si uvědomil, že bez teoretického základu se v praxi neobejde. I z této kategorie vznikly otázky, které jsou dále využity v dotazníku „Student učitelství“ a „Začínající učitel“. Jsou to otázky nebo výroky týkající se praxe, její vyváženosti a kvality.

Závěrem lze konstatovat, že „výzkumná sonda“ splnila svůj účel, pomohla identifikovat kritická místa v profesní přípravě budoucích učitelů a stala se metodologickým východiskem pro další výzkumná šetření v rámci tématu disertace. Ukázala, že existuje podle výroků jednotlivých studentů nepoměr v přípravě budoucích učitelů z hlediska teoretické přípravy a praktické přípravy na učitelskou profesi. Tyto výroky nacházíme u studentů, kteří patřili do skupiny těch, kteří jsou motivovaní pro studium učitelství. Zároveň studenti vyslovili své připomínky k výuce a i samotným vzdělavatelům.

## 6.2 Dotazníkové šetření – II. fáze výzkumu

V druhé fázi výzkumného šetření byl navržen dotazník pro studenty učitelství a začínající učitele. V dotazníku byly využity a dále rozpracovány podklady a informace, které vyplynuly z výzkumné sondy. Týkaly se především kategorie „Vzdělavatelé budoucích učitelů“, kde se respondenti výzkumné sondy zamýšleli nad otázkou „Role modelu“ (možnou identifikací se s vyučujícím), dále se dotazník dotýkal „Připravenosti vzdělavatelů budoucích učitelů na výuku“ a „Oborové přípravy v aprobačních oborech“.

Výzkumný vzorek tvořili studenti učitelství a začínající učitelé, kteří museli splňovat následující podmínky:

Tabulka č. 1: Podmínky výběru studentů k dotazníkovému šetření

studenti učitelství	začínající učitelé
<ul style="list-style-type: none"><li>• zkušenost s praxí ve škole</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• praxe do pěti let</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• musejí být minimálně ve třetím ročníku bakalářského studijního programu či v prvním nebo v druhém ročníku navazujícího učitelského magisterského studijního programu</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• absolvování učitelského oboru na PF JU</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• forma studia prezenční i kombinovaná</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• vykonávání učitelské profese na stupni a v oboru, který studoval.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• student systému strukturovaného studia</li></ul>	

Forma výběru pro dotazníkové šetření byla strategie stratifikovaného záměrného výběru.

### 6.2.1 Statistické zpracování dotazníkových šetření

Pro dotazníková šetření byly stanoveny následující hypotézy:

- H1** K profesi primárně orientovaný student učitelství z PF JU nezmění svůj postoj ani v průběhu studia a stejně tak student primárně neorientovaný k profesi učitele, nezmění svůj postoj ke studiu na PF JU, které zvolil jako jednu z variant vysokoškolského studia a v budoucnu nepředpokládá, že by se učitelské profesi věnoval.
- H2** Student učitelství nebo začínající učitel, který posuzuje/posuzoval sebe jako primárně orientovaného k profesi učitele, bude v průběhu pregraduální přípravy kladněji hodnotit vlastní připravenost na učitelskou profesi v podobě dostatečně rozvinutých učitelských profesních kompetencí než student nebo začínající učitel, který sebe jako primárně orientovaného k profesi učitele nehodnotí/nehodnotil.

- H3** Student učitelství z PF JU, který se hodnotí/hodnotil jako primárně orientovaný k profesi učitele, bude hodnotit své profesní kompetence učitele více naplněné než student, který se neposuzuje/neposuzoval jako primárně orientovaný k profesi učitele, přihlášku na PF JU zvolil jako jednu z variant vysokoškolského studia a v budoucnu nepředpokládá, že by se učitelské profesi věnoval.
- H4** Shledává-li/shledával student učitelství nebo začínající učitel sebe jako primárně orientovaného k profesi učitele, hodnotí své vzdělavatele budoucích učitelů kladněji v pozici role modelu, než student nebo začínající učitel, který sebe jako primárně orientovaného k profesi učitele nehodnotí/nehodnotil.
- H5** Hodnotí-li student učitelství jako relevantní některou z pregraduálních složek učitelské přípravy, bude kladně hodnotit i vzdělavatele budoucích učitelů reprezentující tuto přípravnou složku.

Získaná data z dotazníku byla statisticky vyhodnocena. Získané odpovědi byly nejprve plně kvantifikovány – frekvence odpovědí, vypočítána relativní frekvence odpovědí, průměry, směrodatné odchylky, konfidenční interval, výsledná hladina významnosti, rozptyl a v neposlední řadě byla využita i „jednorázová a vícefaktorová analýza ANOVA“.

Statistické odpovědi na otázky v dotaznících byly čtyř typů:

- a) kategoriální s jedinou možnou odpovědí,
- b) kategoriální s více možnými odpověďmi,
- c) odpovědi na škále,
- d) otevřené otázky.

U kategoriálních dat, s jednou i více možnými odpověďmi, se v rámci statistiky určovaly absolutní a relativní četnosti variant odpovědí. Výsledky byly pro přehlednost vizualizovány pomocí koláčových grafů s vyznačenou relativní četností. Další data byla získána pomocí výroků, kdy respondent zaujal postoj k předloženému výroku za pomoci škály. U těchto odpovědí byla vypočtena absolutní četnost, aritmetický průměr a směrodatné odchylky pro každou otázku.

Výsledky byly pro přehlednost vizualizovány, a to pomocí jednoduchých sloupcových grafů s vyznačenou absolutní četností dané odpovědi, a také za pomoci 3D sloupcových grafů ukazujících absolutní četnost odpovědí v závislosti na kategorii začínajícího učitele.

Data z otevřených otázek byla kódována a seskupena do skupin podle příbuznosti jednotlivých výroků. Tato data byla následně zpracována kvalitativní metodou, ale pro svou obsáhlost nebudou prezentována v rámci této disertační práce.

Po vyhodnocení dotazníků byly vybrány některé otázky a výroky, které byly podrobeny jednofaktorové či vícefaktorové analýze ANOVA. Pomocí analýzy se zjišťovaly možné signifikantní vztahy mezi jednotlivými odpověďmi v rámci porovnávaných skupin.

Návratnost dotazníků určených pro studenty učitelství byla 68 %. Tato relativně vysoká návratnost dotazníků byla způsobena změnou distribuce dotazníků. Nejprve studenti dostali dotazníky v elektronické podobě, kdy jim byl poslán dotazník emailem s prosbou o vyplnění dotazníků. Zde byla návratnost velmi nízká – 37 %. Posléze byl dotazník distribuován v papírové podobě, kdy bylo dbáno na to, aby respondent již nevyplnil elektronickou formu dotazníků. Tím se návratnost dotazníků zvýšila na 68 %. U skupiny „Začínající učitel“ byla situace obdobná. Elektronická verze byla minimálně reflektována, a proto návratnost dotazníků byla 29 %. Při distribuování dotazníků v papírové podobě se pak návratnost dotazníků zvýšila na 51 %.

### **6.2.2 Komentář k dotazníkovému šetření „Začínající učitel“ a „Student učitelství“**

Struktura dotazníku byla vytvořena klasickým způsobem. Dotazník obsahoval oslovení, motivační stať, seznámení s výzkumem a pokyny k vyplnění. Účastníci dotazníkového šetření byli ujištěni, že veškeré údaje jsou anonymní. Na konci dotazníkového šetření bylo poděkování za účast při výzkumu. Každý respondent byl požádán, aby po pečlivém vyplnění dotazníku jej odeslal či odevzdal.

Od začínajícího učitele i studenta učitelství se očekávala reflexe na absolvované přípravné vzdělání na PF JU, a to s důrazem na vzdělavatele budoucích učitelů, v kontextu získané praxe. U studentů učitelství je míněna praxe absolvovaná v průběhu studia a u začínajících učitelů se jedná o praxi, kterou respondenti absolvovali jednak na PF JU a následně na svém pracovišti. Při sestavování dotazníku se dále vycházelo z předpokladu, že studenti učitelství a začínající učitelé dokáží své studium zpětně reflektovat. Jsou schopni zhodnotit své vzdělavatele, svou vlastní profesní připravenost a své naplnění profesních kompetencí. Dalším předpokladem při sestavování dotazníku bylo, že začínající učitel dokáže již v kontextu své vlastní praxe hlouběji analyzovat profesní kompetence učitele, které se u něj

začaly utvářet v rámci studia na PF JU. Jednou z klíčových otázek, která se vyskytuje i v dotazníku „Začínajícího učitele“ i „Studenta učitelství“, je otázka spojená s „rolí modelu“. Zde navazuje dotazník na předchozí výzkum a další výzkumy, které jsou v rámci této disertační práce uskutečněny.

Dotazník je členěn do čtyř oblastí u začínajícího učitele a na šest oblastí u studenta učitelství. Každá oblast se zaměřuje na zjišťování určitých parametrů. Jednotlivé uzavřené nebo polootevřené otázky jsou v dotazníku koncipovány tak, aby umožnily co nejlépe zjistit odpověď pro danou zkoumanou oblast. V případě, že jde o zjišťování vlastního názoru na danou problematiku, je použita otázka otevřená. Pro zjišťování „Jak začínající učitel a student učitelství vnímá naplnění svých profesních kompetencí učitelů“, bylo přistoupeno k použití výroků, a k nim sestaveny škály, aby výsledky byly možné posléze procentuálně vyčíslit. Samotná škála byla původně navržena -3 až +3. Symbol „0“ vyjadřoval nulové zaujetí názoru na daný výrok. Bohužel pro statistické zpracování i elektronickou formu dotazníků muselo být číslování změněno na 1 až 7. Pojem vzdělavatel budoucích učitelů byl pro respondenty zjednodušen pojmem „VŠ-učitel“.

Za uspokojivé (pozitivní) hodnocení naplnění profesních kompetencí učitele je bráno bodové hodnocení u jednotlivých profesních kompetencí v rozsahu pět až sedm. Pracujeme-li se čtyřkou jako neutrální odpovědí, pak odpovědi jedna až tři jsou neuspokojivé (negativní).

Jednotlivé zkoumané oblasti byly u studentů učitelství:

- Identifikační údaje.
- Jaký je Váš vztah k profesi učitele?
- Jak posuzujete z pozice „studenta učitelství“ naplnění svých profesních kompetencí učitele?
- Jak byste charakterizoval studenty PF JU z pohledu samotného studenta PF JU?
- Jak hodnotíte jako student PF JU své VŠ učitele z PF JU?
- Jak hodnotíte přípravné vzdělávání budoucích učitelů na PF JU z pozice studenta?

Pro začínající učitele byly oblasti redukovány na čtyři oblasti:

- Identifikační údaje.
- Jaký je Váš vztah k profesi učitele po prvních letech praxe?

- Jak posuzujete z pozice „začínajícího učitele“ naplnění svých profesních kompetencí učitele?
- Jak hodnotí začínající učitelé vzdělavatele budoucích učitelů z PF JU?

První oblast „identifikační údaje“, byla při vyhodnocování dotazníku použita ke korelaci získaných výsledků s dalšími oblastmi. Jednalo se o kritéria: pohlaví, věk, kategorie začínajícího učitele a studenta učitelství, obor, délka praxe, jiná školní praxe.

Další oblast, která se nazývá „Jaký je Váš vztah k profesi učitele?“ se u začínajících učitelů otázka rozšiřuje „po prvních letech praxe“. Cílem této oblasti bylo zjistit pomocí několika otevřených otázek a otázek s možností volby, jaký vztah mají respondenti k samotné učitelské profesi.

Třetí oblast pojmenovaná „Jak posuzujete z pozice „začínajícího učitele“ nebo „studenta učitelství“ naplnění svých profesních kompetencí učitele?“, se snaží pomocí jednotlivých výroků a k nim vytvořenými škálami zjistit, jak vnímají respondenti u sebe naplnění profesních kompetencí. Jednotlivé výroky obsahovaly postupně profesní kompetence podle pojetí Vašutové: „předmětová, didaktická - psychodidaktická, pedagogická, diagnostická a intervenční, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerská a normativní, profesně a osobnostně kultivující“ (Vašutová 2007, s. 30).

Čtvrtá oblast, která byla společná pro obě skupiny respondentů, hledala odpověď na otázku „Jak hodnotí začínající učitelé a studenti učitelství své vysokoškolské učitele, kteří je připravovali na vstup do profese učitele?“ U studentů učitelství dotazník navíc obsahoval oblasti „Jak byste charakterizoval studenty PF JU z pohledu samotného studenta PF JU?“ a oblast „Jak hodnotíte přípravné vzdělávání budoucích učitelů na PF JU z pozice studenta?“.

Pátá a šestá oblast „Jak byste charakterizoval studenty PF JU z pohledu samotného studenta PF JU?“ a „Jak hodnotíte přípravné vzdělávání budoucích učitelů na PF JU z pozice studenta?“ byla použita v dotazníkovém šetření „Student učitelství“. Dotazníkové šetření mělo sloužit jako výzkumný nástroj pro ověření stanovených hypotéz.

### **6.2.3 Charakteristika zkoumaného vzorku u „Dotazníkového šetření student učitelství“**

Respondenti, kteří se zúčastnili v období 2013-2014 dotazníkového šetření, patřili ke studentům učitelství na PF JU. Celkový počet účastníků byl 284, z toho 254 respondentů byly ženy a 30 respondentů muži. Rozložení respondentů podle ročníků bylo následující:

- 3. ročník bakalářského studia (prezenční i kombinovaná forma studia) 45 % respondentů,
- 3. a 4. ročník učitelství pro I. stupeň ZŠ – nestrukturované studium (prezenční a kombinovaná forma studia) 21 % respondentů,
- 1. a 2. ročník navazujícího učitelského magisterského cyklu – strukturované studium (prezenční forma) 34 % respondentů.

Podle aprobací lze konstatovat, že 126 studentů studovalo učitelství pro MŠ, 53 studentů z učitelství pro I. stupeň ZŠ a 97 studentů z učitelství pro II. stupeň ZŠ, kdy tato skupina respondentů byla rozdělena na 60 studentů z humanitních oborů a 37 studentů z přírodovědných oborů. Zbývajících 8 studentů studovalo učitelství pro III. stupeň SŠ. Kategorie učitelství pro III. stupeň byla následně sdružená s kategorií učitelství pro II. stupeň ZŠ.

I přes pečlivý výběr výzkumného vzorku bylo nutno hned na začátku položit respondentům otázku, zda má nebo nemá zkušenost se školní praxí. Tato informace byla pro výzkumné šetření klíčová. Situace, kdy student zkušenost nemá, mohla nastat v důsledku různě koncipovaných studijních programů.

### **6.2.4 Charakteristika zkoumaného vzorku u „Dotazníkového šetření začínající učitel“**

Začínající učitelé, kteří se zúčastnili období 2013-2014 druhého „Dotazníkového šetření - začínající učitel“ vystudovali PF JU a nyní působí na mateřských, základních a středních školách. Celkový počet respondentů byl 72, z toho bylo 69 žen a 3 muži.

Rozložení respondentů podle zaměření na jednotlivé stupně:

- učitel MŠ 43 % respondentů,
- učitel I. stupeň ZŠ 22 % respondentů,
- učitel II. stupeň ZŠ 35 % respondentů.



### 6.2.5 Deskriptivní analýza dat z dotazníkových šetření

V následujících kapitolách budou analyzována data z dotazníků „Začínající učitel“ a dotazník „Student učitelství“. Stěžejním dotazníkem, od kterého se odvíjí výzkum, je dotazník „student učitelství“, protože výzkumný vzorek studentů je několikanásobně větší než výzkumný vzorek „Začínající učitel“. Z tohoto důvodu bude dotazník „Začínající učitel“ brán jako doplňující ke zkoumané problematice. Zároveň je důležité upozornit, že z dotazníků jsou vytěženy pouze ty části, jež se vztahují ke stanoveným hypotézám, které byly stanoveny pro dotazníková šetření.

Pro snadnější orientaci je postupováno po jednotlivých zkoumaných oblastech, jak byly zařazeny v dotaznících. Uzavřené otázky, jsou zpracovávány podle jednotlivých možností odpovědí – a, b, c, d nebo e. U výroků jsou pak využity škály, kdy jejich význam je následující:

Tabulka č. 2: Škály odpovědí na výroky

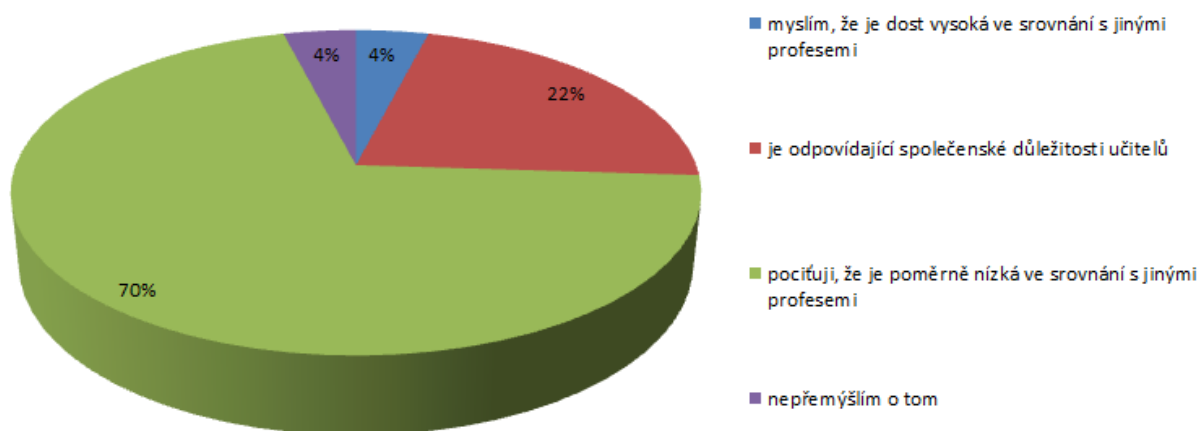
1	určitě ne
2	spíše ne
3	asi ne
4	nejsem si jist
5	asi ano
6	spíše ano
7	určitě ano

#### Jednotlivé oblasti zkoumání

První zkoumanou oblastí dotazníkového šetření byla oblast „**Jaký je Váš vztah k profesi učitele?**“ (příloha 2, oblast I. a příloha 3, oblast I.). Zjišťoval se postoj studentů a začínajících učitelů k učitelské profesi. V rámci této oblasti byly studentům a začínajícím učitelům kladeny otázky s možností výběru, ale i otázky s možností volných odpovědí. Z jednotlivých otázek byly pro disertační práci vybrány pouze dvě otázky, a to otázky zabývající se prestiží této profese a budoucností absolventů PF JU.

Na první otázku „**Jak vnímáte společenskou prestiž učitelů?**“, zvolilo 70 % studentů učitelství variantu „c“ (pocituji, že je poměrně nízká ve srovnání s jinými profesemi). Tato odpověď převažovala napříč všemi kategoriemi. U začínajících učitelů byla situace podobná, kdy v 64 % začínajících učitelů zvolilo také variantu „c“.

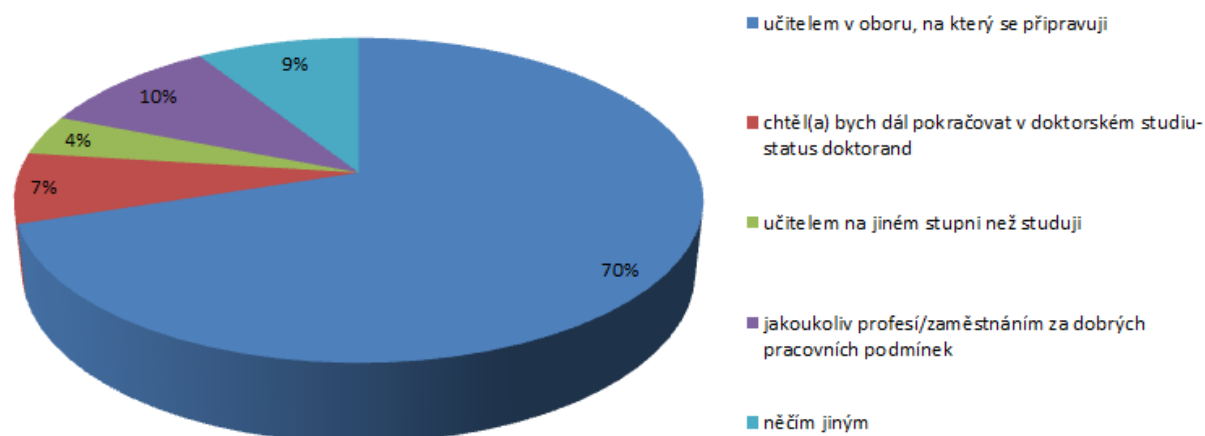
## Jak vnímáte společenskou prestiž učitelů?



Graf č. 1: Vnímání společenské prestiže učitelů

Ve druhé otázce je student učitelství a začínající učitel dotazován „**Po absolvování PF JU, mám/měl jasnou představu, že chci být....**“ (graf č. 2). Studenti učitelství mají ze 70 % jasnou představu, že po absolvování PF JU „chtějí být učitelem v oboru, na který se připravují“ a respondenti z řad začínajících učitelů (příloha 3, otázka č. 7) z 83 %.

## Po absolvování PF JU, mám jasnou představu, že chci být:



Graf č. 2: Po absolvování PF JU, mám jasnou představu, že chci být...

Další oblast „**Jak posuzujete naplnění svých profesních kompetencí učitele?**“ (příloha 2, oblast II. a příloha 3, oblast II.) je totožná pro začínajícího učitele i pro studenta učitelství. Studentům byly předloženy výroky, u kterých měli zvolit na bodové škále hodnotu, která nejvíce odpovídá jejich mínění o úrovni dané kompetence. Výroky byly sestaveny tak, aby postihly všechny profesní kompetence učitele. Vycházelo se z rozdělení profesních kompetencí Vašutové (2007). S profesními kompetencemi je svázaná i jedna z hypotéz.

Z výsledků vyplývá (příloha 2, tabulka č. 10 a příloha 3, tabulka č. 10), že studenti shledávají své profesní kompetence učitele dostatečně rozvinuté. Podle získaných dat disponují studenti dostatečně rozvinutou předmětovou, didaktickou, pedagogickou, diagnostickou a intervenční, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerskou a normativní, profesně a osobnostně kultivující profesní kompetencí. Toto lze dokladovat za pomoci výroků studentů učitelství, ve kterých studenti uvádějí, že s využitím informačních a komunikačních technologií a s integrací mezioborových poznatků do vyučování nemají problém. Dále podle hodnocení studentů jim nečiní problém příprava na hodiny, hodnocení žáků či přihlížení k jednotlivým individuálním zvláštnostem žáků atd.

Celkově lze konstatovat, že studenti hodnotí své profesní kompetence minimálně uspokojivě rozvinuté. Při interpretování výsledků z dotazníku „Student učitelství“, lze ovšem vysledovat rozdílné hodnocení v posuzování naplnění profesních kompetencí v závislosti na kategoriích (učitelství pro MŠ, učitelství I. stupeň ZŠ, II. stupeň ZŠ a III. stupeň SŠ).

Při porovnání jsou výsledky srovnatelné s dotazníkem „Začínající učitel“. Variabilita hodnocení podle kategorií se u začínajících učitelů dala pozorovat například u výroku „Při své práci s žáky se snažím podporovat jejich individuální zájmy a dále je rozvíjet.“.

### **Analýza hodnocení z pohledu jednotlivých kategorií**

Při porovnávání bodového hodnocení v dotazníku „Student učitelství“ pro tuto oblast, můžeme vypočítat vyšší bodové hodnocení odpovědí u studentů učitelství pro MŠ než u jiných kategorií. Studenti učitelství pro MŠ se v počtu 97 studentů domnívají (příloha 2, tabulka č. 10), že mají dostatečně osvojené teoretické znalosti potřebné pro vyučování v MŠ.

U výroků týkajících se didaktické profesní kompetence hodnotili studenti jednotlivé výroky kladně. Za zmínku stojí vysoké hodnocení výroků „Při hodnocení vždy přihlížím k individuálním zvláštnostem jednotlivých žáků.“. Pozitivní hodnocení zvolili studenti

učitelství pro MŠ i u výroků, které náležely k diagnostické a intervenční profesní kompetenci učitele.

Zvláštní kategorii pak tvoří studenti v kombinované formě studia. Aby bylo možné provést porovnání s prezenční formou studia učitelství pro MŠ, byli studenti studující v kombinované formě dáni do kategorie 5. V kategorii 5 bylo 29 studentů. Studenti v kombinované formě studia hodnotili výroky vztahující se k profesním kompetencím učitele více pozitivně než ostatní studenti z jiných oborů a kategorií. Budeme-li kategorii 5 porovnávat s učitelstvím pro MŠ, opět musíme konstatovat, že kategorie 5 vykazuje vyšší hodnocení než studenti v prezenční formě učitelství pro MŠ.

V kategorii „**učitelství pro I. stupeň ZŠ**“ se studenti v hodnocení výrazně nelišili od studentů učitelství pro MŠ. Přesto při porovnávání můžeme zaznamenat u některých výroků nižší hodnoty od studentů I. stupně než u studentů MŠ.

Z pohledu začínajících učitelů byla situace obdobná. Studenti učitelství i začínající učitelé pro I. stupeň ZŠ své kompetence hodnotili kladně, ale hodnocení bylo nižší než u studentů pro MŠ. Za zmínku možná stojí neutrální hodnocení výroku týkajícího se dostatečného osvojení teoretických znalostí a i výroku spojeným s hodnocením žáků. Z hodnocení obou výroků sice vyplývá, že v průměru studenti tyto výroky hodnotili kladně, ale přesto je nutné si všimnout i relativně vysokého čísla, která vyjadřuje neutrální postoj k daným výročkům (příloha 2, tabulka č. 10 a příloha 3, tabulka č. 10).

V kategorii „**učitelství pro II. stupeň ZŠ**“ z výsledků vyplynulo, že studenti shledávají u sebe na dobré úrovni rozvinutou předmětovou profesní kompetenci. Jiná situace je při hodnocení didaktické profesní kompetence, zde studenti převážně volili hodnocení neutrální „4 – nejsem si jist“ a někteří zvolili hodnocení „5 – asi ano“. To znamená, že jde o kladné hodnocení, ale přesto nejsou studenti zcela přesvědčeni, že by byla tato kompetence u nich zcela naplněná.

Další skupinu tvoří výroky, kde se studenti učitelství pro II. stupeň ZŠ vyjádřili k předloženým výroky neutrálně. Jednalo se o výroky:

- a) Při mé pedagogické činnosti mi nebude dělat problém používat základní prostředky pedagogické diagnostiky.
- b) Budu schopen(a) pro svou potřebu využívat diagnostické metody pro určování sociálních vztahů ve třídě.
- c) Dle mého mínění mi nebude dělat problém udržovat si kázeň ve třídě, neboť efektivně zvládají využít prostředků k zajištění kázně.
- d) Předpokládám, že budu umět rozpoznávat sociálně patologické projevy žáků (šikanu, týrání, užívání návykových látek).
- e) Domnívám se, že budu schopen(a) rozpoznat u svých žáků specifické poruchy učení (dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii atd.).

V konečném součtu sice bylo dostatek respondentů, kteří odpověděli bodovou hodnotou 5, 6 nebo 7, ale je zajímavé pozorovat, že relativně mnoho studentů se uchýlilo k neutrálnímu postoji vůči těmto výroky. V dotazníku „Začínající učitel“ v této kategorii byla situace obdobná.

Velmi malá kategorie, co do počtu studentů, byla kategorie učitelství pro SŠ. U Začínajících učitelů dokonce tato kategorie chyběla. Z tohoto důvodu nebylo možné data z dotazníků porovnat.

Závěrem lze konstatovat, že v rámci této oblasti některé výsledky naznačují, že studenti učitelství MŠ, hodnotí naplnění svých učitelských profesních kompetencí vyšším bodovým hodnocením než ostatní studenti. Zvláště patrný je tento jev u studentů učitelství pro MŠ v kombinované formě studia. Toto vyšší bodové hodnocení se vztahuje k výroky, které se týkají schopnosti zvládnout individuální zvláštnosti žáků, mezipředmětové vazby, plánování hodiny atd. Přesto tento trend nebyl nijak masivní a platný pro všechny výroky, aby se dalo hovořit o rozdílných stanoviscích v rámci jednotlivých kategorií. Tato problematika bude ještě více rozpracována i v další části výzkumu.

Třetí oblastí dotazníkového šetření byla oblast „**Jak byste charakterizoval studenty PF JU?**“ (příloha 2, oblast III.). S touto oblastí se pracovalo pouze u dotazníkového šetření „Student učitelství“. Cílem této oblasti bylo zjistit, zda jsou studenti schopni zamyslet se nad

vlastním postojem k pregraduální přípravě, dokázat zhodnotit sebe i ostatní studenty z hlediska motivovanosti pro studium, studijní zodpovědnosti atd. Některé použité výroky, které byly využity v této oblasti, se staly v další části této práce klíčovými při korelaci s dalšími výroky z ostatních oblastí dotazníku. Jeden z výroků byl například: „Při podávání přihlášky na PF JU, jsem to učinil(a) s vědomím, že chci vystudovat učitelství, abych se později této profesi mohl(a) věnovat.“ Na základě tohoto výroku byla stanovena i jedna z hypotéz, která zní „Student učitelství z PF JU, který podal svou přihlášku ke studiu s vědomím, že by chtěl po vystudování PF JU se věnovat učitelské profesi, bude hodnotit studium na PF JU pozitivněji než student, který vypověděl, že přihlášku na PF JU podal jako jednu z variant vysokoškolského studia a v budoucnu nepředpokládá, že by se učitelské profesi věnoval.“ Pojem „uspokojivě naplněné profesní kompetence“ bude představovat studenta, který zvolí u hodnocení svých profesních kompetencí bodovou hodnotu 5, 6 nebo 7.

Z výsledků dotazníku pro tuto oblast vyplynulo, že nejvíce pociťují motivovanost pro studium na PF JU studenti z kategorie učitelství pro MŠ a studenti učitelství pro III. stupeň SŠ. Vzhledem k tomu, že tento fakt není podložen hlubším výzkumem, můžeme se domnívat, že jednou z variant, proč tomu tak je, je fakt, že studenti pro učitelství MŠ jsou vybíráni ke studiu v tříkolovém přijímacím řízení a studium je od počátku propojeno s praxí. U studentů učitelství pro III. stupeň SŠ zase vyšší bodové hodnocení může být zapříčiněno faktem, že studenti volili učitelský obor až v rámci samotného bakalářského oboru. Tato problematika bude z části řešena ve výzkumu „Role modelu“ (Bílková et al. 2013), kde budou respondenti vybíráni právě z řad studentů pro učitelství III. stupně SŠ.

Z výsledků dotazníku také vyplynulo, že napříč kategoriemi pociťují studenti relativně vysokou studijní zodpovědnost. U otázky „Jak velké úsilí podle Vás dávají studenti učitelství do studia?“ hodnotilo velké množství studentů učitelství pro II. stupně ZŠ variantu „velké úsilí“. Naopak na výrok „Vztah studentů učitelství k PF JU dle mého názoru je (záporný či kladný)“, zvolili jako variantu „velmi pozitivní vztah“ studenti učitelství pro MŠ a studenti učitelství pro III. stupeň SŠ.

Při výroku „Při podání přihlášky na PF JU, jsem to učinila(a) s vědomím, že chci vystudovat učitelství, abych se později této profesi mohl(a) věnovat.“ zvolilo 152 studentů variantu 7, což znamená, že studenti chtějí po absolvování učít svůj vystudovaný obor a 59 studentů zvolilo variantu 6.

U výroku „Jako student učitelství na PF JU bych chtěl(a) během studia více praxe“ se dalo předpokládat souhlasné stanovisko, což se také stalo. 220 studentů zvolilo variantu 6 nebo 7.

V následující oblasti **„Jak hodnotí začínající učitelé či student učitelství vzdělavatele budoucích učitelů z PF JU?“** (příloha 2, oblast IV. a příloha 3, oblast III.), se očekávalo hodnocení vzdělavatelů učitelů z jednotlivých složek pregraduální přípravy ze strany studentů. V rámci této oblasti byly v dotazníkovém šetření nejprve respondentům předloženy výroky, které se zabývaly problematikou jednotlivých složek učitelské přípravy a vzdělavatelů budoucích učitelů, kteří tyto přípravné složky reprezentují.

Při vyhodnocování tohoto výroku se porovnávaly i výsledky u začínajících učitelů se skupinou „studenti učitelství“. Výsledky byly zpracovány do aritmetických průměrů, z nichž můžeme vyčíst, že ani jedna kategorie učitelů a začínajících učitelů nehodnotila vzdělavatele budoucích učitelů pod hodnotu 4,0 aritmetického průměru. Jednotlivé hodnoty se lišily podle kategorie pregraduální přípravy.

Z hodnocení začínajících učitelů vyplynulo, že nejvyšší přínos pro svou profesi učitele pocítovali začínající učitelé od vzdělavatelů z oborově předmětové složky a všeobecně vzdělávací složky učitelské přípravy. Stejný výsledek ovšem nebyl u studentů učitelství. Ti naopak hodnotili vzdělavatele z všeobecně vzdělávací složky nízkým hodnocením. Kladné hodnocení dali začínající učitelé vzdělavatelům učitelů, kteří reprezentovali pedagogicko-psychologickou složku přípravy. Aritmetický průměr se pohyboval v rozpětí hodnot od 4,9 do 6,3. Budeme-li porovnávat hodnocení studentů učitelství v rámci jednotlivých kategorií, tak nejvyšší hodnocení 6,1 dali studenti učitelství pro MŠ svým vzdělavatelům. Z nich pak studenti v kombinované formě studia hodnotili v průměru ještě kladněji než studenti v prezenční formě studia.

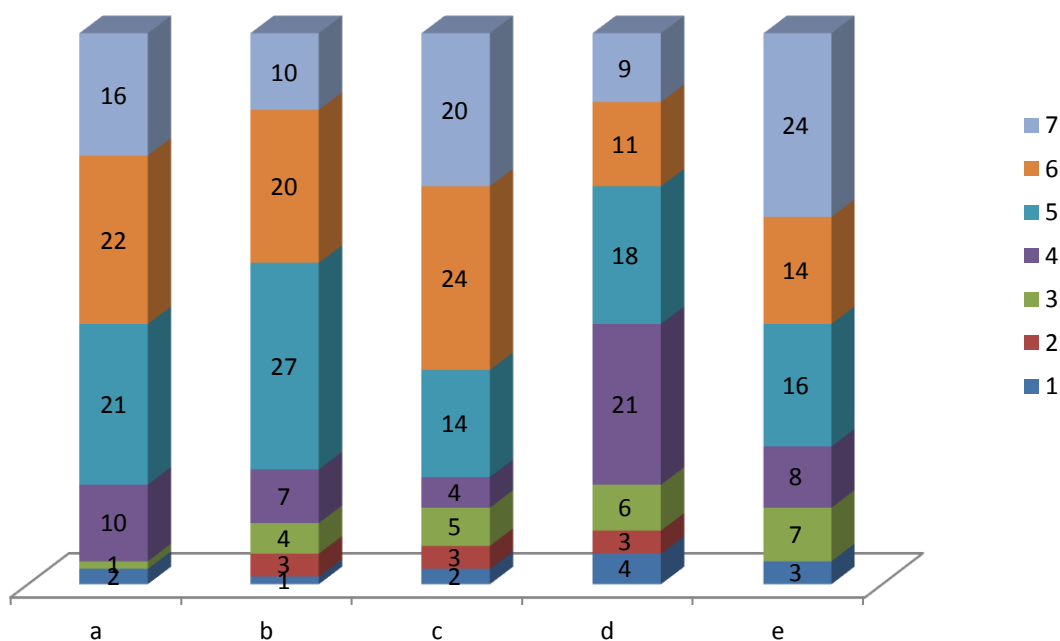
Studenti učitelství pro I., II. a III. stupeň ZŠ a SŠ měli hodnoty aritmetického průměru v rozmezí 4,7 až 5 (příloha 2, tabulka č. 16).

Pro názornost je uvedeno grafické znázornění u začínajících učitelů a následně u studentů učitelství.

Výrok u začínajících učitelů „**Nejvíce přispívají dle mého názoru k utváření profese učitele ti VŠ učitelé z PF JU, kteří zajišťují tyto složky přípravného vzdělávání**“ (grafy č. 3, 4).

- a) VŠ učitelé, kteří vyučují oborově předmětnou složku.
- b) VŠ učitelé, kteří vyučují předmětově didaktickou složku.
- c) VŠ učitelé, kteří vyučují pedagogicko-psychologickou složku.
- d) VŠ učitelé, kteří vyučují všeobecně vzdělávací složku.
- e) VŠ učitelé, kteří mě připravují v rámci praxí (učitelé na školách, VŠ učitelé, kteří s námi chodí na praxe).

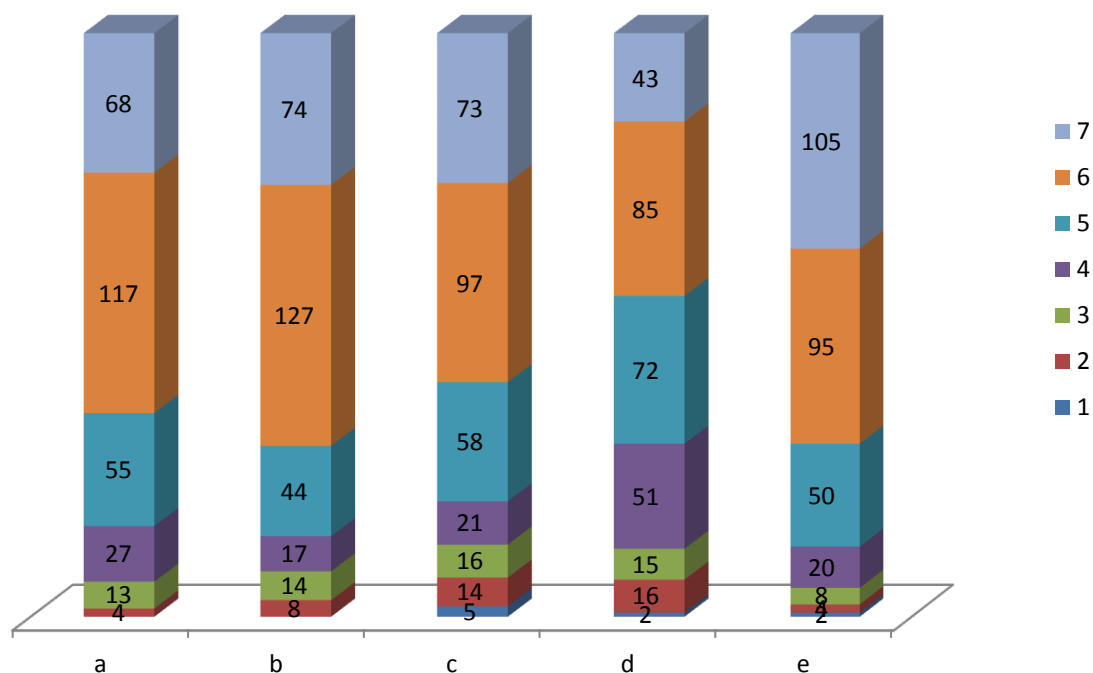
### Začínající učitelé



Graf č. 3: Začínající učitelé – vzdělavatelé budoucích učitelů



## Student učitelství



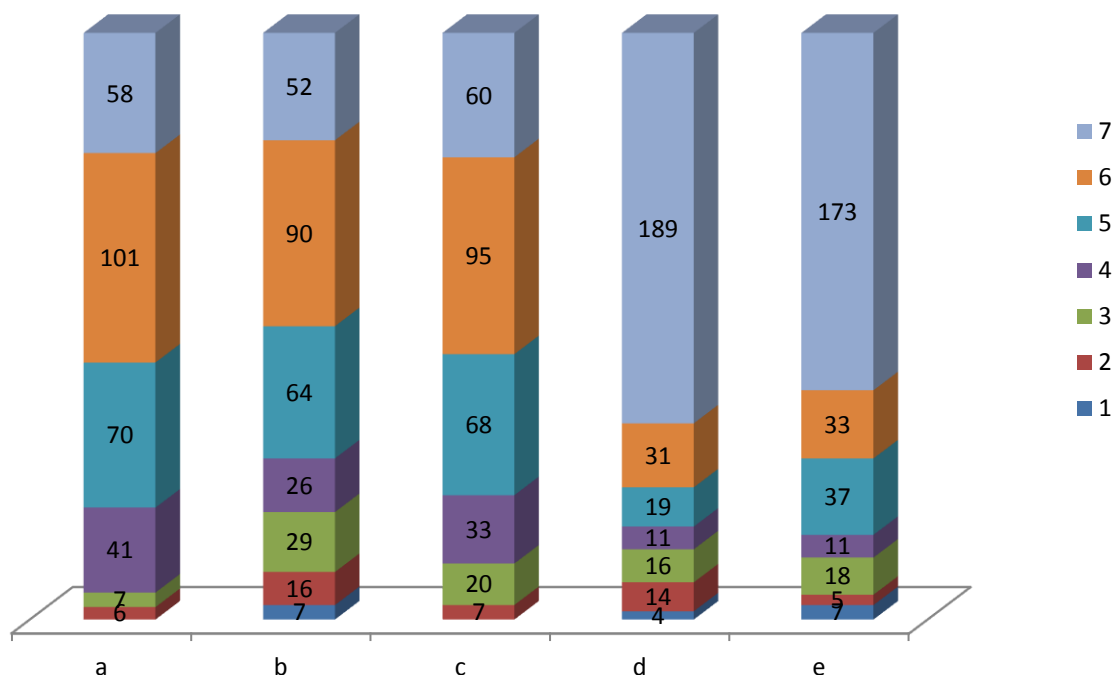
Graf č. 4: Student učitelství – vzdělavatelé budoucích učitelů

Poslední oblastí byla otázka „**Jak hodnotíte přípravné vzdělávání budoucích učitelů na PF JU z pozice studenta?**“ (příloha 2, oblast V.). K této oblasti se vyjadřovali pouze studenti učitelství. Z výsledků „výzkumné sondy“ vyplynulo, že studenti učitelství pocítovali jako nedostačující v pregraduální přípravě složku praxe. Z tohoto důvodu se očekával i podobný výsledek v dotazníkovém šetření „Student učitelství“.

Pro lepší orientaci je předloženo grafické znázornění odpovědí studentů na výrok „Jak hodnotíte jednotlivé složky přípravného vzdělávání budoucích učitelů?“

- a) příprava v aprobačních oborech,
- b) pedagogicko-psychologická příprava,
- c) příprava oborově didaktická,
- d) pedagogická praxe,
- e) všeobecně vzdělávací příprava (univerzitní základ).

## Student učitelství



Graf č. 5: Student učitelství – přípravné složky učitelské přípravy

Z předloženého schématu vyplývá, že studenti učitelství na PF JU hodnotí přípravnou složku v aprobačních oborech (a) převážně čísly 5, 6 a 7, což je v pásmu pozitivního hodnocení. Pouze 13 studentů zvolilo záporné hodnocení. Další zkoumanou přípravnou složkou byla pedagogicko-psychologická příprava (b). Výsledky ukazují na převážně kladná hodnocení ze strany 229 studentů, ale můžeme zde vidět 52 odpovědí, které vykazují záporné hodnocení. U přípravné složky oborově didaktická (c) je hodnocení relativně opět pozitivní a jednotlivé volby studentů v počtu 223 se nacházejí v pásmu 5, 6 a 7. K největšímu překvapení ovšem dochází v přípravné složce praxe (d), neboť v kladném pásmu odpovědí 5, 6 a 7 se jich nachází 239. Znamená to tedy, že 239 studentů učitelství hodnotí tuto složku přípravy jako pozitivní. Tento výsledek, ale stojí v hrubém rozporu s výsledkem z „výzkumné sondy“ a i s obecně přijímaným názorem, že studenti shledávají složku praxe jako nedostačující. Další výsledek také nebyl zcela očekávaný, kdy pozitivně hodnotili studenti přípravnou složku všeobecně vzdělávací (univerzitní základ)(e).

Na závěr dotazníku byla studentům položena otázka „PF JU zajišťuje přípravné vzdělání budoucích učitelů. Myslíte si, že přípravné vzdělání je dostačující a vyhovuje dnešním

požadavkům?“. Pro odpovědi na tuto otázku byly připraveny pro studenty výroky, které měly nasměrovat jejich pozornost na jednotlivé možné problémové okruhy. Studenti opět pomocí škál odpovídali, kdy na jedné straně byla možnost „ne“ a na druhé „ano“.

U prvního výroku „Způsob jakým jsou přijímáni dnešní uchazeči, je správný.“ se vyjádřilo 46 studentů symbolem 4, což znamená, že studenti se nepřiklání k žádnému stanovisku. V konečném součtu pak studenti zvolili kladné hodnocení. Při výroku „Absolvent získává teoretické znalosti, které jsou dostatečné a v souladu s dnešním vědeckým poznáním v daném oboru.“, je již výsledek přesvědčivý. Většina studentů zvolilo kladné hodnocení. Souhlasný postoj s výrokem „Absolvent dokáže využít teoretické znalosti v praxi.“ zaujalo 195 studentů. Studenti zvolili na číselné škále číslo 5, 6 nebo 7. Tento výsledek je možná pro mnohé překvapení, neboť při běžných rozhovorech se studenty dostává vzdělavatel budoucích učitelů možná jinou zpětnou vazbu.

Výrok „Strukturované studium zkvalitnilo přípravné vzdělávání studentů pro II. a III. stupeň.“ měl podat reflexi o mínění studentů učitelství ohledně strukturovaného studia, a zda si myslí, že díky strukturování studia je jejich studium kvalitnější. Zpětná vazba, která byla studenty poskytnuta, bohužel uspokojivou odpověď nedala. Důvodem bylo 123 studentů, kteří zvolili tzv. neutrální odpověď 4. Z výsledků (příloha 2, otázka č. 52) sice můžeme 110 studentů nalézt v pásmu, kde byla volba 5, 6 a 7, ale očekávána byla větší jednoznačnost odpovědí. K poslednímu výroku „Stávající systém závěrečných zkoušek (diplomová práce a státní zkoušky) je vyhovující.“ zaujalo kladné stanovisko 186 studentů. Což naznačuje, že studenti jsou spokojeni se systémem závěrečných zkoušek.

Na závěr kapitoly budou ještě analyzována data spojená s „rolí modelu“. V dotazníku, byly řazeny výroky, které vědomě pracovaly s tímto tématem. Jako příklad lze uvést „Při přípravě na svoji výuku v rámci praxe si v některých momentech uvědomuji, že stále čerpám z doporučení a informací, které se dozvídám od svých VŠ učitelů.“ anebo varianta pro začínající učitele „Při přípravě na hodinu si v některých momentech uvědomuji, že stále čerpám z doporučení a informací, které jsem se dozvěděl (a) od VŠ učitelů na PF JU.“.

Z výpovědí studentů učitelství napříč kategoriemi vyplývá, že vzdělavatelé pro ně představují do určité míry vzor pro jejich výuku a dokládají to hodnocení v průměru 4,5 až 5,4. U začínajících učitelů je situace rozdílná a výsledky se především váží k jednotlivým kategoriím. Aritmetický průměr se pohybuje v rozmezí od 4,1 až 6,2. Výrazně kladné odpovědi převládaly v kategorii 1 (učitelství pro MŠ), u ostatních kategorií by se daly

odpovědi charakterizovat jako neutrální až negativní. Tento výsledek je zajímavý, přesto pro něj není momentálně žádné výzkumem podložené vysvětlení. Můžeme pouze konstatovat, že začínající učitelé v mateřských školách reflektují své vzdělavatele výrazně kladněji než ostatní kategorie a než studenti učitelství. U studentů učitelství rozdíly v jednotlivých kategoriích nejsou nikterak výrazně patrné. Další výrok se opět snaží pracovat s problematikou „rolí modelu“. Výrok předkládá tvrzení „Jejich výuka se stala/je mi vzorem pro mou vlastní výuku.“ a z výsledků můžeme konstatovat, že obě skupiny respondentů začínající učitelé a studenti učitelství odpovídali rozdílně, a to i v rámci jednotlivých kategorií. U skupiny respondentů začínajících učitelů se setkáváme u učitelství pro MŠ s hodnocením 5,6 aritmetického průměru (příloha 3, tabulka č. 18). Začínající učitelé pro I. a II. stupeň ZŠ ovšem již hodnotí v průměru 2,8 až 3,4. Toto negativní hodnocení lze interpretovat tak, že začínající učitelé učitelství I. a II. stupně se nedomnívají, že by výuka, kterou prováděli vzdělavatelé budoucích učitelů, pro ně byla vzorem a ve své praxi by se jí inspirovali.

U skupiny studentů učitelství je situace již pozitivnější. Aritmetické průměry se pohybují v rozpětí od 4,3 do 5,6. Studenti pocítují vliv neutrální či kladný. Nejlépe hodnotí studenti učitelství pro MŠ a studenti v kombinované formě studia učitelství pro MŠ. Výrok „VŠ učitelé na PF JU jsou modelem pro moji budoucí profesi“, byl u studentů učitelství hodnocen v rozpětí aritmetického průměru 3,1 až 5,4. Pro studenty I. stupně a studenty II. stupně nejsou podle výsledků tohoto výroku vzdělavatelé modelem pro jejich budoucí profesi. Naopak u studentů učitelství pro MŠ v prezenční a kombinované formě studia vzorem jsou. U začínajících učitelů je situace obdobná. Jako vzor své vzdělavatele hodnotí začínající učitelé z MŠ. Učitelé I. a II. stupně své vzdělavatele jako svůj vzor pro svou budoucí profesi neshledávají.

V této kapitole byly výsledky z dotazníků interpretovány s ohledem na jednotlivé výroky a zároveň byly hledány možné vazby, které by se daly využít v následující části, kde budou použity pouze některé výroky či otázky, u kterých bude provedena jedno či vícefaktorová analýza ANOVA.

### 6.2.6 Jedno a vícefaktorová analýza dat ANOVA

Pro následující část budou vybrány pouze ty výroky a otázky z dotazníkového šetření, které napomohou ověřit stanovené hypotézy. U vybraných výroků byla použita jedno a vícefaktorová analýza dat ANOVA. Je nutné upozornit, že byla sdružena kategorie učitelství pro SŠ s kategorií učitelství pro II. stupeň ZŠ. Nově vzniklá kategorie bude mít zkratku ZS 2. Sdružení bylo z důvodu malého počtu respondentů ve skupině studentů učitelství pro SŠ.

U vybraných otázek a výroků z dotazníkového šetření se hledaly možné vazby a vztahy mezi porovnávanými výroky a otázkami. Signifikantní výsledky korelovaných výroků a otázek podpoří či vyvrátí navržené hypotézy. Předložené hypotézy pro tento dílčí výzkum vycházejí z předpokladů, že profesní kompetence studentů učitelství se začínají utvářet v rámci pregraduální přípravy a dále se tyto profesní kompetence učitele naplňují v průběhu jejich vlastní učitelské praxe. Lze tedy přepokládat, že k úspěšnému naplňování profesních kompetencí učitele přispívá primárně orientovaný postoj studenta pro studium učitelství, dále vzdělavatel budoucích učitelů a pak vyvážené a kvalitně koncipované přípravné vzdělávání budoucích učitelů. Jedním z cílů tohoto výzkumného šetření je vysledovat, dle hodnocení jednotlivých studentů a začínajících učitelů z dotazníkového šetření „Student učitelství“ a „Začínající učitel“, jak shledávají studenti učitelství a začínající učitelé svou připravenost na učitelskou profesi z pohledu jednotlivých složek přípravného vzdělávání. Lze se domnívat, že subjektivní vnímání studentů a začínajících učitelů své vlastní připravenosti na učitelskou profesi ve školní realitě, v podobně dostatečně rozvinutých profesních kompetencí učitelů, se může lišit i v závislosti na jednotlivých kategoriích přípravného vzdělávání. S tímto stanoviskem souvisí i další očekávání, že studenti, kteří přicházejí na PF JU studovat s vědomím, že chtějí studovat na PF JU a přepokládají, že po ukončení pregraduální přípravy se budou věnovat učitelské profesi, své stanovisko v průběhu studia zásadně nezmění. V souvislosti s první vznesenou hypotézou se dá dále přepokládat, že se jednotlivé výsledky budou lišit v závislosti na zkoumané skupině a na jednotlivých kategoriích, ve kterých studenti studují a začínající učitelé absolvovali svou pregraduální přípravu na PF JU.

Nyní budou postupně porovnávány jednotlivé výroky a otázky z dotazníku „Začínající učitel“ a „Student učitelství“, u kterých se předpokládala možná vzájemná vazba. U prvního porovnávaného výroku, který vycházel z hypotézy H2 „Student učitelství nebo začínající učitel, který posuzuje/posuzoval sebe jako primárně orientovaného k profesi učitele, bude v průběhu pregraduální přípravy kladněji hodnotit vlastní připravenost na učitelskou profesi v podobě dostatečně rozvinutých učitelských profesních kompetencí než student nebo

začínající učitel, který sebe jako primárně orientovaného k profesi učitele nehodnotí/nehodnotil.“, se hledal vztah mezi výsledky výroku 31 a výroky 6 – 30. Výroky 6 – 30 se zabývaly problematikou naplnění jednotlivých profesních kompetencí, které byly pro aktuální potřebu sloučeny do jedné skupiny. Výrok 31 obsahoval tvrzení o motivovanosti studentů ke studiu. Respondent se měl rozhodnout, jaký zastává postoj k výroku a doplnit konec tohoto výroku: „Dle mého názoru motivovanost pro studium učitelství u sebe a ostatních studentů PF JU shledávám jako ....“. Studenti měli k dispozici škálu, kdy krajní body byly nízká motivovanost x vysoká motivovanost.

Hypotéza H2 vycházela z předpokladu, že student, který sebe hodnotí jako primárně orientovaného k profesi učitele, pozitivně reflektuje učitelskou profesi, podává přihlášku s vědomím, že se profesi učitele v budoucnu chce věnovat, ve studiu je aktivní, zajímá se o učitelskou profesi jako takovou, lze očekávat, že na konci studia bude pocítovat připravenost na učitelskou profesi v podobě dostatečně naplněných profesních kompetencí učitele, na rozdíl od studenta, který sebe nehodnotí jako primárně orientovaného. Z výsledků dotazníku vyplynulo, že při následném korelování výroku 31 s výroky 6 – 30, naznačují výsledky možnou vzájemnou statistickou závislost. Dle grafu (příloha 1, graf č. 1) lze usuzovat, že čím více roste názor studentů o své primární motivovanosti pro samotné studium učitelství, a to napříč obory, tím více roste hodnocení naplnění profesních kompetencí z pohledu respondentů. Tento ukazatel lze hodnotit jako statisticky významný.

Další korelace otázek navazuje na předešlé zjištění. Navržená hypotéza H3 „Student učitelství z PF JU, který se hodnotí/hodnotil jako primárně orientovaný k profesi učitele, bude hodnotit své profesní kompetence učitele více naplněné než student, který se neposuzuje/neposuzoval jako primárně orientovaný k profesi učitele, přihlášku na PF JU zvolil jako jednu z variant vysokoškolského studia a v budoucnu nepředpokládá, že by se učitelské profesi věnoval.“, pracuje se změnou proměnné. Korelovány nyní budou výroky „Při podávání přihlášky na PF JU jsem to učinil(a) s vědomím, že chci vystudovat učitelství, abych se později této profesi mohl(a) věnovat.“ opět s výroky 6 – 30, což jsou sdružené profesní kompetence učitele. Výsledky zobrazené v grafu (příloha 1, graf č. 2) naznačují, že výše vyslovený předpoklad se potvrzuje. Studenti, kteří podávali svou přihlášku ke studiu s vědomím, že chtějí studovat učitelství v oboru, který si zvolili na počátku studia, pocítují vyšší hodnoty naplnění svých učitelských profesních kompetencí. Pro ilustraci je vhodné uvést, že 139 studentů odpovědělo, že si byli jisti s podáním přihlášky ke studiu a ve škále u výroku zvolili číslo 7. U těchto

studentů pak průměrná zvolená hodnota naplnění profesních kompetencí byla 5,9, což lze považovat za velmi uspokojivý výsledek a potvrzení vzneseného předpokladu.

I následující korelace výroků pokračuje v započatém směru a cílem tohoto zjištění je hledání odpovědi na otázku, zda lze spatřit nějaký vztah mezi výrokem 32 „Postoj studentů na PF JU k profesi učitele je převážně záporný či kladný“ a souborem výroků 6 – 30. Tato korelace má podpořit hypotézu H3. Vycházelo se z možného předpokladu, že studenti, kteří mají kladný postoj k učitelské profesi, budou reflektovat uspokojivě naplnění svých profesních kompetencí. Výsledky jednorozměrného testu významnosti pro 6 – 30 a 32 můžeme interpretovat dle grafu (příloha 1, graf č. 3), že sledovaný ukazatel lze hodnotit jako statisticky signifikantní. Předpoklad se statisticky potvrdil. Můžeme tedy konstatovat, že v případě, že má student pozitivní přístup k učitelské profesi, přihlášku na PF JU podal s vědomím, že v budoucnu by chtěl učit, bude u sebe také shledávat dostatečně naplněné profesní kompetence učitele.

Korelace následujících výroků zakončuje téma, které je spojeno s primárně orientovaným studentem učitelství pro studium na PF JU. Porovnávání výroky v grafech (příloha 1, grafy č. 4 a 5) se zaměřují na možné statistické významnosti mezi výrokem 3 „Po absolvování PF JU mám jasnou představu, že chci být učitelem v oboru, na který se připravuji.“ a výrokem 41 „Při podávání přihlášky na PF JU jsem to učinil(a) s vědomím, že chci vystudovat učitelství, abych se později této profesi mohl(a) věnovat.“. Pro tyto výroky byla stanovena hypotéza H1 „K profesi primárně orientovaný student učitelství z PF JU nezmění svůj postoj ani v průběhu studia a stejně tak student primárně neorientovaný k profesi učitele, nezmění svůj postoj ke studiu na PF JU, které zvolil jako jednu z variant vysokoškolského studia a v budoucnu nepředpokládá, že by se učitelské profesi věnoval.“.

Při navrhování hypotézy se předpokládalo, že studenti, kteří podávali přihlášku ke studiu s vědomím, že se chtějí učitelské profesi věnovat, budou i v rámci studia zastávat názor, že i po skončení studia se chtějí profesi věnovat. Z výsledků zvolených variant lze vyčíst, že 139 respondentů bylo při podávání přihlášky „zcela rozhodnuto“ (hodnocení 7), že chtějí studovat na PF JU učitelský obor. Z toho 91 respondentů bylo přesvědčeno, že chce studovat (u výroku zvolili číslo 6). Součtem obou výsledků výroků dojdeme k závěru, že 230 studentů bylo rozhodnuto při podávání přihlášky, že chtějí studovat na PF JU.

Situace se během studia u studentů PF JU příliš nezměnila, neboť na otázku „Po absolvování PF JU, mám jasnou představu, že chci být učitelem...“, vybralo 184 respondentů možnost

„...chci být učitelem v oboru, na který se připravuji.“ Následně 30 studentů zvolilo variantu, že chtějí učit na jiném stupni, než pro který se připravují nebo dál pokračovat v doktorském studijním programu, jak znázorňuje graf (příloha 1, graf č. 4 a 5). Přesto tu zbývá ještě 51 respondentů, kteří odpověděli, že učit po ukončení studia vůbec nechtějí.

Závěrem lze konstatovat, že předpoklad se potvrdil, neboť primárně orientovaný student k profesi učitele v průběhu studia svůj názor nezměnil. Studenti, kteří přicházeli na PF JU s vědomím, že chtějí studovat na PF JU a v budoucnu se věnovat učitelské profesi, své rozhodnutí téměř nezměnili ani během studia.

Velmi úzce s hodnocením vlastní primární orientovanosti pro profesi souvisí i jednotlivé kategorie přípravného vzdělávání IU3 „Kategorie přípravné vzdělávání (MŠ, I. stupeň ZŠ, II. stupeň ZŠ a SŠ).“. Další korelace výroků 41 „Při podávání přihlášky na PF JU, jsem to učinil(a) s vědomím, že chci vystudovat učitelství, abych se později této profesi mohl(a) věnovat.“ a IU3 měla hledat možnou statistickou závislost. V grafu (příloha 1, graf č. 6) je znázorněn výsledek, který měl potvrdit či vyvrátit domněnku, že studenti podávající přihlášku na PF JU se budou lišit v motivovanosti pro studium podle jednotlivých kategorií.

Z výsledků můžeme vypožorovat, že rozhodnutí studentů hlásit se na PF JU s vědomím, že se chtějí po ukončení studia věnovat učitelské profesi, se liší opravdu v závislosti na kategorii přípravného vzdělávání. U studentů, kteří zvolili učitelství pro MŠ, je možné shledávat mnohem vyšší bodové hodnocení výroku 41 než u studentů učitelství pro II. stupeň ZŠ. Rozdíl mezi těmito skupinami je jeden stupeň. Studenti učitelství pro I. stupeň ZŠ jsou na tom v bodovém hodnocení podobně jako studenti MŠ. Rozdíl je nepatrný.

Nyní se bude ověřovat hypotéza H4 „Shledává-li/shledával student učitelství nebo začínající učitel sebe jako primárně orientovaného k profesi učitele, hodnotí své vzdělavatele budoucích učitelů kladněji v pozici role modelu, než student nebo začínající učitel, který sebe jako primárně orientovaného k profesi učitele nehodnotí/nehodnotil.“.

Pro danou hypotézu se vycházelo z možného předpokladu, že student učitelství je ochoten se inspirovat u svých vzdělavatelů a přijímat jeho rady, doporučení atd., za předpokladu, když je sám primárně orientován k učitelské profesi a tedy i pro studium učitelství. Dále lze předpokládat, že hodnocení učitelské profese bude jiné u studentů, kteří nepocitují sebe primárně orientovaného pro profesi učitele a pro studium. Nejprve byly korelovány výroky 31 „Dle mého názoru motivovanost pro studium učitelství u sebe a ostatních studentů PF JU



shledávám jako....“ s výrokem 49 „Při přípravě na svoji výuku v rámci praxe si v některých momentech uvědomuji, že stále čerpám z doporučení a informací, které se dozvídám od svých VŠ učitelů.“. Dále byl korelován výrok 31 s výrokem 50 „Výuka VŠ učitelů je pro mě vzorem mou vlastní výuku“. Výroky 49 a 50 byly následně sdruženy do společné skupiny a opětovně korelovány s výrokem 31.

Z výsledku grafu (příloha 1, graf č. 7) lze usoudit, že existuje statisticky významná vzájemná vazba mezi otázkami 31 a 49. Výsledky grafu lze interpretovat tak, že čím vyšší shledává u sebe student učitelství primární orientaci pro učitelskou profesi, tím více akceptuje svého vzdělavatele v roli modelu, a to z hlediska různých doporučení a informací spojených s plánováním výuky atd.

V případě grafu (příloha 1, graf č. 8) je situace obdobná. Ve výroku 50 znázorněném v grafu (příloha 1, graf č. 8) jsou pak respondenti tázáni přímo na výuku, které se student účastní a vzdělavatel pro ně má být v pozici vzoru, „v roli modelu“. Z grafu (příloha 1, graf č. 8) lze usoudit, že více než polovina studentů odpověděla kladně. 73 studentů zvolilo odpověď 6 a 7. Díky grafickému znázornění se dá usuzovat, že studenti, kteří jsou motivováni pro studium učitelství, hodnotí více své vzdělavatele učitelů jako vzor pro svou budoucí profesi učitele.

Na závěr byly otázky 49 a 50 sdruženy a následně korelovány s výrokem 31 a znázorněny v grafu (příloha 1, graf č. 9). Lze shrnout předchozí zjištění, že existuje závislost mezi primární orientovaností studentů učitelství pro studium učitelství a učitelskou profesi a následným vnímáním vzdělavatele budoucích učitelů jako svého vzoru.

V grafech (příloha 1, grafy č. 10a, 10b, 10c) pak najdeme korelace výroku 49 a 50 s kategoriemi pregraduální přípravy u studentů učitelství a začínajících učitelů. Z grafů vyplývá, že porovnááme-li hodnocení studentů učitelství s hodnocením začínajících učitelů, tak studenti učitelství si více připouštějí své vzdělavatele v pozici „role modelu“ (příloha 1, graf č. 10a) než začínající učitelé. V grafu (příloha 1, graf č. 10b) pak nacházíme hodnocení pouze studentů učitelství. Z výsledků je patrné, že nejvíce si tento fakt připouštějí studenti, kteří studují učitelství pro MŠ. Ostatní studenti zastávají převážně neutrální postoj. Při porovnání respondentů ze skupiny „Student učitelství“ a „Začínající učitel“ podle kategorií (příloha 1, graf č. 10c) docházíme ke zjištění, že nejvíce si vzdělavatele v „roli modelu“ připouští začínající učitelé MŠ. Tento výsledek je patrný až díky celkovému porovnání začínajících učitelů a studentů učitelství podle kategorií, kdy při pouhém porovnání obou

kategorií (příloha 1, graf č. 10a), dochází ke zkreslení, neboť studenti učitelství disponují vyváženějšími odpověďmi v rámci kategorií.

Při hledání statisticky významného vztahu mezi výrokem 31 „Motivace ke studiu učitelství je u mě i u ostatních studentů, dle mého názoru většinou...“ je nutné zjistit ještě jednu skutečnost, zda se výsledky hodnocení u studentů mohou lišit například v závislosti na kategorii přípravného vzdělávání IU3 (Kategorie přípravného vzdělávání - MŠ, I. stupeň ZŠ, II. stupeň ZŠ a SŠ). Z grafu (příloha 1, graf č. 11) vyplývá, že výrok 31 je jinak vnímán studenty učitelství pro MŠ než studenty učitelství pro ZŠ. Předpoklad se zcela potvrdil. U studentů, kteří reprezentují II. stupeň učitelství pro ZŠ, je nízké hodnocení vlastní primární orientovanosti k profesi učitele, na rozdíl od studentů učitelství pro MŠ. Z tohoto a předešlých zjištění pro další výzkum vyplývá, že veškeré výpovědi je nutné zohlednit v souvislosti s kategorií přípravného vzdělávání.

V následující části budou porovnávány výroky týkající se jednotlivých složek pregraduální přípravy budoucích učitelů s výroky spojenými se vzdělavateli, kteří tyto složky reprezentují. Hypotéza H5 zní: „Hodnotí-li student učitelství jako relevantní některou z pregraduálních složek učitelské přípravy, bude kladně hodnotit i vzdělavatele budoucích učitelů reprezentující tuto přípravnou složku.“.

Hypotéza vychází z předpokladu, že existuje vztah mezi hodnocením jednotlivých složek přípravného vzdělávání a samotnými vzdělavateli budoucích učitelů, kteří přípravnou složku reprezentují. Jako první byla porovnána hodnocení studentů těchto výroků 43 „Nejvíce přispívají dle mého názoru k utváření profese učitele ti VŠ učitelé z PF JU, kteří zajišťují tyto složky přípravného vzdělávání-předmětově oborovou složku přípravy.“ a otázky 66 „Jak hodnotíte jednotlivé složky přípravného vzdělávání budoucích učitelů předmětově oborovou?“.

První korelace porovnává přípravnou složku předmětově-oborovou se vzdělavateli budoucích učitelů z této složky přípravy. Korelace se dle grafu (příloha 1, graf č. 12) ukazuje, že studenti, kteří hodnotí tuto přípravnou složku jako důležitou pro utváření své profese, zároveň i posuzují vzdělavatele, jenž jí reprezentuje, pozitivně. Korelované výroky jsou signifikantní. Dále lze konstatovat, že 214 studentů zvolilo variantu odpovědi 5, 6 nebo 7, což můžeme interpretovat jako „pocituji, že pro mě oborově předmětová složka v rámci přípravného vzdělávání je velmi důležitá, přispívá k utváření mé budoucí profese a vzdělavatele z této přípravné složky hodnotím pozitivně“.

U výroků 67 „Jak hodnotíte pedagogicko-psychologickou přípravnou složku přípravného vzdělávání budoucích učitelů?“ a 45 „vzdělavatel z pedagogicko-psychologické složky učitelské přípravy“ je opět hledána možná statistická závislost. Porovnáme-li tyto dvě zjišťované hodnoty, dojdeme k závěru, že studenti, kteří kladně hodnotí pedagogicko-psychologickou složku přípravy (příloha 1, graf č. 13), zároveň hodnotí kladně i vzdělavatele budoucích učitelů z této přípravné složky. Můžeme opět konstatovat, že korelované výroky jsou signifikantní.

V grafu (příloha 1, graf č. 14) vidíme znázornění vztahu pro výroky 68 „přípravná složka předmětově didaktická“ a 44 „VŠ učitelé, kteří vyučují předmětově didaktickou složku...“. Opět při pohledu na předložený graf můžeme konstatovat, že studenti, kteří hodnotili uváděnou přípravnou složku odpověďmi 5, 6 a 7, zároveň hodnotili i své vzdělavatele v rozpětí 5,5 – 6,3. Při následném korelování těchto dvou výroků se potvrdila statisticky vzájemná závislost.

Při korelaci výroků 47 „VŠ učitelé, kteří mě připravují v rámci praxí (učitelé na fakultních školách, VŠ učitelé, kteří s námi chodí na praxe)“ a 69 „Jak hodnotíte složku přípravného vzdělávání budoucích učitelů pedagogická praxe?“, se opět hledal možný statisticky významný vztah. Při této korelaci výroků (příloha 1, graf č. 15) se dalo přepokládat, že studenti, kteří kladně hodnotí přípravnou složku-pedagogická praxe, budou i kladně hodnotit vzdělavatele, kteří tuto složku reprezentují.

Výsledky ukázaly, že číslem „7“, což lze interpretovat „zcela mě ovlivnila přípravná složka-pedagogická praxe“, hodnotilo 179 studentů. Lze to považovat za velmi pozitivní, když tolik studentů dává takovou váhu samotné pedagogické praxi. Přesto je třeba také upozornit na fakt, že samotné vzdělavatele budoucích učitelů v rámci této složky přípravy tak kladně studenti nehodnotili. Nelze sice hovořit o záporném hodnocení, ale hodnoty přiřazené u výroku praxe vykazují vyšší hodnotu. Stálo by proto za úvahu, zda by nebyla dobrá hlubší analýza vzdělavatelů budoucích učitelů, kteří reprezentují právě tuto složku učitelské přípravy. Další výzkum vzdělavatelů z této přípravné složky by mohl napomoci ke zkvalitnění samotné praxe na PF JU a zmírnit případné nedostatky.

Při korelaci výroků 70 „Jak hodnotíte složku přípravného vzdělávání budoucích učitelů-všeobecně vzdělávací přípravy (univerzitní základ)“ a 46 „VŠ učitelé, kteří vyučují všeobecně vzdělávací složku...“ se ukázalo se, že 160 studentů na výrok týkajícího se všeobecného univerzitního základu volilo na bodové škále variantu 7, což znamená, že

studenti shledávají tuto složku přípravy významnou. Při korelování těchto výroků dále vyplynulo, že výsledky získané z grafu (příloha 1, graf č. 16), vykazují vzájemnou statistickou závislost.

Na závěr je nutné konstatovat, že všechny korelované výroky týkající se jednotlivých složek přípravy vzdělavatelů, kteří pregraduální přípravu reprezentují, vykazují vzájemný signifikantní vztah. Z výsledků dále vyplynulo, že jednotlivé učitelské přípravné složky byly hodnoceny pozitivněji než vzdělavatelé budoucích učitelů, kteří tyto přípravné složky reprezentovali. Za zmínku dále stojí, že učitelskou přípravnou složku pedagogické praxe hodnotilo na stupnici u předloženého výroku hodnotou „7“ 179 respondentů. Tak velký význam této složce přípravy dávají samotní studenti.

#### **6.2.6.1 Profesní kompetence učitele**

Nyní budou statisticky vyhodnoceny jednotlivé výroky, které se týkaly profesních kompetencí učitele s ohledem na kategorie pregraduální přípravy na PF JU. Výsledky byly zároveň porovnávány s ohledem na zkoumané skupiny začínající učitel a student učitelství.

Na začátku bylo provedeno porovnání hodnocení respondentů začínajících učitelů s respondenty student učitelství (příloha 1, grafy č. 17a, 17b, 17c). Jde o výrok „Jak shledáváte jako student učitelství/začínající učitel naplnění svých profesních kompetencí učitele v rámci přípravného vzdělávání?“. V grafu (příloha 1, graf č. 17b) nacházíme grafické znázornění hodnocení studentů učitelů a začínajících učitelů napříč jednotlivými stupni pregraduální přípravy. Z výsledků je patrné, že studenti učitelství na výrok reagovali v závislosti na kategorii přípravného vzdělávání. Studenti učitelství pro MŠ se dle grafu cítí být mnohem více vybaveni profesními kompetencemi učitele než studenti II. stupně ZŠ. Při porovnání kategorie „Začínající učitel“ a „Student učitelství“ lze konstatovat, že začínající učitelé shledávají být vybaveni profesními kompetencemi učitele více než studenti učitelství. Je ovšem nutné doplnit, že v kategorii začínajících učitelů je rozpětí velmi velké, což dokládá graf (příloha 1, graf č. 17a). V grafu (příloha 1, graf č. 17b) nacházíme i odpověď, proč je tak velké rozpětí u kategorie začínající učitel. Je způsobené nerovnoměrnými odpověďmi začínajících učitelů v závislosti na stupni, kde učí. Opět můžeme konstatovat, že pocit naplnění profesními kompetencemi je vyšší u začínajících učitelů MŠ než u učitelů I. stupně ZŠ a II. stupně ZŠ, kde vidíme mírný pokles. V grafu (příloha 1, graf č. 17c) je pak znázorněno grafické porovnání kategorie „Začínající učitel“ a „Student učitelství“.

Předmětová profesní kompetence:

První profesní kompetence, která byla statisticky zpracována, byla předmětová profesní kompetence ve vztahu ke zkoumaným skupinám „Student učitelů“ a „Začínající učitel“. Skupina „Student učitelství“ byla dále rozčleněna podle kategorií (MŠ, I. stupeň ZŠ, II. stupeň ZŠ a SŠ). Z výsledků vyplynulo (příloha 1, graf č. 18a), že zkoumaná skupina začínajících učitelů a studentů učitelství v korelaci s předmětovou profesní kompetencí nevykazuje rozdílné hodnocení. V grafu (příloha 1, graf č. 18b) jsou pak znázorněny výsledky s ohledem na jednotlivé kategorie. Zjištěné výsledky nejsou vůči jednotlivým kategoriím nijak výrazně rozdílné. Dá se pozorovat nepatrný nárůst ve sledování naplnění předmětové profesní kompetence u učitelů II. stupně ZŠ oproti učitelům MŠ. Graf (příloha 1, graf č. 18c) znázorňuje hodnocení předmětové profesní kompetence u studentů a začínajících učitelů z pohledu jednotlivých kategorií. Zde jsou patrné rozdíly v posuzování naplnění profesní kompetence u začínajících učitelů pro II. stupeň ZŠ oproti studentům učitelství I. stupně ZŠ. Přesto jde o relativně malý rozdíl.

Didaktická/psychodidaktická a pedagogická profesní kompetence:

U těchto dvou profesních kompetencí byly porovnávány výroky 9, 12, 14, 15 a 16, 17 se skupinou respondentů „Začínající učitel“ a „Student učitelství“. Z grafu (příloha 1, graf č. 19a) lze usuzovat, že studenti i začínající učitelé mají podobné vnímání rozvinutí didaktické profesní kompetence u sebe samotných. V grafu (příloha 1, graf č. 19b) jsou tyto výroky korelovány s jednotlivými kategoriemi a v grafu (příloha 1, graf č. 19c) je pak porovnání kategorií z dotazníku začínající učitelé a studenti učitelství. Z výsledků je patrné, že studenti učitelství pro MŠ hodnotí nejvíce naplněnou tuto profesní kompetenci. Při porovnávání studentů učitelství a začínajících učitelů dle kategorie, můžeme pozorovat podobné hodnocení v naplnění profesních kompetencí. Stejný výsledek pak můžeme najít u druhé zkoumané profesní kompetence, kterou je pedagogická profesní kompetence. Podrobné výsledky jsou zachycené v grafech (příloha 1, grafy č. 20a, 20b, 20c).

Diagnostická a intervenční profesní kompetence:

U této profesní kompetence výsledky v grafu (příloha 1, graf č. 21a) naznačují, že skupina student učitelství shledává větší naplnění této kompetence než skupina začínajících učitelů. Při porovnávání hodnocení obou skupin respondentů podle kategorií (příloha 1, graf č. 21b) můžeme usuzovat, že profesní kompetenci diagnostickou a intervenční mají nejvíce rozvinutou studenti učitelství pro MŠ. Ve skupině začínající učitel hodnotili tuto profesní kompetenci jako nejvíce rozvinutou učitelé v kategorii ZS 2, avšak rozdíl v hodnocení nebyl výrazný. Výraznější rozdíl v hodnocení byl u studentů učitelství, kde u studentů MŠ nalezneme hodnotu 5,8 a u studentů kategorie ZS 2 je 4,8. Stále se ovšem pohybujeme v kladném hodnocení pro všechny kategorie.

Sociální, psychosociální a komunikativní profesní kompetence:

Výroky 21 – 23 vycházely ze sociální, psychosociální a komunikativní profesní kompetence a byly opět korelovány s respondenty skupin začínající učitel a student učitelství (příloha 1, graf č. 22a). Následně pak byla provedená korelace i s jednotlivými kategoriemi těchto skupin respondentů (příloha 1, grafy č. 22b, 22c). Z výsledků můžeme usuzovat, že nejvíce naplněnou profesní kompetenci hodnotí studenti učitelství pro MŠ na rozdíl od studentů ZS 2. U obou kategorií je ovšem relativně vysoká hodnota hodnocení, která se pohybuje od 5,6 do 6,4. U skupiny „Začínající učitelé“ je hodnocení respondentů podobné ve všech kategoriích. Z hodnot, které byly získány u těchto výroků, lze usuzovat, že všichni respondenti shledávají tuto profesní kompetenci dostatečně naplněnou.

Manažerská a normativní profesní kompetence:

V grafu (příloha 1, graf č. 23a) je znázorněna korelace výroků 24 – 27 se skupinami začínající učitel a student učitelství a i s ohledem na jednotlivé kategorie (příloha 1, graf č. 23b). V grafu (příloha 1, graf č. 23c) je znázorněna korelace těchto výroků se skupinou začínající učitel a student učitelství s ohledem na kategorie. Z výsledků této korelace je zřejmé, že skupina začínající učitel hodnotí tuto profesní kompetenci více naplněnou než studenti učitelství. Z grafu (příloha 1, graf č. 23b) lze vypožorovat, že studenti učitelství pro MŠ hodnotí výroky vyšším bodovým hodnocením než studenti ZS 1 a ZS 2, kde je hodnota bodů

nejnižší. Při porovnávání obou výroků se skupinami respondentů podle kategorie můžeme konstatovat, že začínající učitelé v této kompetenci mají vyšší bodové hodnocení než studenti učitelství, a to ve všech porovnávaných kategoriích.

Profesně a osobnostně kultivující profesní kompetence:

Výroky 28 – 30 se zaměřily na profesně a osobnostně kultivující profesní kompetenci. Tyto výroky byly korelovány stejně jako u předchozích profesních kompetencí. Z výsledků korelace je patrné, že skupina začínající učitel a student učitelství hodnotí tuto profesní kompetenci u sebe jako uspokojivě naplněnou (příloha 1, graf č. 24a). Rozdíly v hodnocení jsou možné opět vidět v závislosti na jednotlivých kategoriích (příloha 1, grafy č. 24b, 24c), a to jak u studentů učitelství, tak u začínajících učitelů.

#### **6.2.6.2 Závěr – hypotézy**

Na základě jednofaktorové a vícefaktorové analýzy dat „ANOVA“ byly ověřeny stanovené hypotézy. Došlo se k následujícím zjištěním. U hypotézy H1 lze konstatovat, že předpoklad se potvrdil. 230 studentů zvolilo studium s vědomím, že se v budoucnu chtějí věnovat učitelské profesi a v průběhu studia se jejich postoj nezměnil. Můžeme tedy konstatovat, že primárně motivovaný student pro studium na PF JU, bude i v průběhu svého studia stále zastávat postoj, že se učitelské profesi bude v budoucnu věnovat. Studenti, kteří odpověděli, že si přihlášku podali na PF JU bez zájmu či přesvědčení a nebyli primárně orientovaní pro studium, vykazují i nechuť věnovat se učitelské profesi po ukončení studia. Opět je nutné zopakovat, že toto zjištění se váže k danému výzkumnému vzorku z PF JU.

Pro získání podrobnějšího obrazu této problematiky, byl výrok obsahující motivovanost studentů pro studium korelován ještě jednotlivými kategoriemi (MŠ, I. stupeň ZŠ, II. stupeň ZŠ a SŠ) (příloha 1, graf č. 6). Z výsledků můžeme vypožorovat, že je rozdíl v hodnocení studentů v rámci jednotlivých kategorií. U studentů, kteří zvolili učitelství pro MŠ, je možné vidět mnohem vyšší bodové hodnocení u výroku 41 než u studentů učitelství pro II. stupeň ZŠ. Rozdíl mezi těmito skupinami je jeden bod na hodnotící stupnici. Studenti učitelství pro I. stupeň ZŠ jsou na tom v bodovém hodnocení podobně jako studenti MŠ.

U hypotézy H2 se vycházelo z předpokladu, že student, který sebe hodnotí jako primárně orientovaného pro studium na PF JU, pozitivně reflektuje učitelskou profesi, a proto podával

přihlášku s vědomím, že se profesi učitele v budoucnosti chce věnovat. U takového studenta lze očekávat, že na konci studia bude hodnotit svou připravenost na učitelskou profesi v podobě dostatečně naplněných profesních kompetencí učitele, a to v podobě vyšší hodnoty hodnocení než student, který sebe jako primárně orientovaného nehodnotí. Toto hodnocení je závislé na jednotlivých kategoriích přípravného vzdělávání, jak potvrdila korelace IU3 a výroku 41.

V grafech (příloha 1, grafy č. 17a, 17b, 17c) následně najdeme, jak hodnotí studenti učitelství/začínající učitelé naplnění svých profesních kompetencí učitele v rámci přípravného vzdělávání. Z výsledků můžeme usuzovat, že opět existuje statisticky významná závislost mezi jednotlivými kategoriemi pregraduální přípravy a skupinami „Začínající učitel“ a „Student učitelství“. Například studenti učitelství pro MŠ se cítí být mnohem více vybaveni profesními kompetencemi učitele než studenti pro II. stupeň ZŠ. Při porovnání kategorie „Začínající učitel“ a „Student učitelství“ lze konstatovat, že začínající učitelé shledávají být vybaveni profesními kompetencemi učitele více než studenti učitelství. U začínajících učitelů jsou to opět učitelé MŠ, kteří vykazují vyšší hodnocení oproti ostatním kategoriím.

Z výsledků lze usuzovat, že čím více roste hodnocení studentů/začínajících učitelů v primární orientovanosti pro studium, a to napříč obory, kategoriemi a skupinami, tím více roste hodnocení samotného naplnění profesních kompetencí z pohledu respondentů. Tento ukazatel lze hodnotit jako statisticky významný. Závěrem můžeme konstatovat, že se výzkumný předpoklad naplnil a hypotéza se potvrdila.

U hypotézy H3 se pracuje opět s motivovaností pro studium. Hypotéza je již konkrétnější a ptá se přímo na moment, kdy student podával přihlášku ke studiu. Výsledky se očekávaly podobné jako u hypotézy H2 a toto očekávání se potvrdilo.

Výsledky zobrazené v grafu (příloha 1, graf č. 2) naznačují, že výše vyslovený předpoklad se potvrzuje. Studenti, kteří podávali svou přihlášku ke studiu s vědomím, že chtějí studovat učitelství v oboru, který si zvolili, pocítují vyšší hodnoty naplnění svých učitelských profesních kompetencí než studenti, kteří sebe jako primárně orientovaného pro profesi učitele nehodnotí. Jen pro ilustraci je dobré uvést, že 139 studentů odpovědělo, že si byli jisti s podáním přihlášky ke studiu a ve škále u výroku zvolili číslo 7. U těchto studentů pak průměrná zvolená hodnota naplnění profesních kompetencí byla 5,9, což lze považovat za velmi uspokojivý výsledek a potvrzení vzneseného předpokladu. Zároveň lze opět



vypozorovat, že rozhodnutí studentů hlásit se na PF JU se liší v závislosti na kategorii přípravného vzdělávání.

Pro danou hypotézu H4 se vycházelo z možného předpokladu, že student učitelství je ochoten se inspirovat u svých vzdělavatelů a přijímat jeho rady, doporučení atd., za předpokladu, že se sám cítí být primárně orientovaný pro studium učitelství. Dále lze předpokládat, že posuzování učitelské profese bude jiné u studentů, kteří nepocítují primární orientaci pro studium. Výsledky lze interpretovat, že čím vyšší shledává student učitelství primární orientaci pro studium u sebe, tím více akceptuje svého vzdělavatele v roli modelu, a to z hlediska různých doporučení a informací spojených s plánováním výuky atd. a naopak. Výsledky se opět váží na jednotlivé kategorie a skupiny respondentů.

Poslední ověřovanou hypotézou byla H5. U této hypotézy se vycházelo z předpokladu, že existuje vztah mezi hodnocením jednotlivých složek přípravného vzdělávání a samotnými vzdělavateli budoucích učitelů, kteří přípravnou složku reprezentují. Z výsledků můžeme usuzovat, že existuje signifikantní vztah mezi výše popsányými proměnnými.

### **6.3 Návrh modelu profesních kompetencí u vzdělavatelů budoucích učitelů – II. fáze výzkumu A**

V následující kapitole bude představen „Návrh kompetenčního modelu vzdělavatele budoucích učitelů“, který byl uskutečněn na PF JU za pomoci metody „focus group“. Design výzkumu byl volně inspirován projektem „LehreProfi“<sup>4</sup> s využitím Delphi studie. Cílem tohoto dílčího výzkumu bylo vytvoření návrhu kompetenčního modelu vzdělavatelů budoucích učitelů a pomocí něj měla být získána odpověď na výzkumnou otázku:

- Jaké profesní kompetence studenti učitelství očekávají u svých vzdělavatelů učitelů?

Studenti tím, že navrhli a sestavili podle pořadí důležitosti profesní kompetence vzdělavatele budoucích učitelů, byli nuceni se zamyslet nad tím, které profesní kompetence vzdělavatele jsou pro ně samotné prioritní, a kterými by rozhodně měli vzdělavatelé učitelů disponovat. Následné posouzení tohoto kompetenčního modelu vzdělavateli budoucích

---

<sup>4</sup> Výzkum byl podrobněji popsán v kapitole „Nástroje dalšího vzdělávání akademických pracovníků“.

učitelů mělo vnést do dané problematiky názor „experta“, ale zároveň výsledky měly přinést vzdělavatelům učitelů i pohled studentů učitelství, jejich očekávání.

Výzkumu se zúčastnily dvě skupiny studentů. Při vlastní realizaci byla použita výzkumná metoda „focus group“. Na tuto část výzkumu, pak navázali samotní vzdělavatelé budoucích učitelů, kteří se v další části výzkumu vyjadřovali metodou strukturovaného rozhovoru ke kompetenčnímu modelu vzdělavatelů.

### **6.3.1 Plánování výzkumu**

Při plánování postupu práce na kompetenčním modelu vzdělavatelů budoucích učitelů jsem se snažila dodržet tyto kroky:

- stratifikovaný výběr respondentů, kteří již měli zkušenost s praxí (3 a 4 ročník PF JU),
- maximální počet studentů do 15 osob,
- seznámení studentů s problematikou profesních kompetencí učitele,
- seznámení studentů s metodou „focus group“. Vysvětlena základní pravidla při uplatňování této metody:
  - mluvit bude vždy jeden student,
  - nebudou probíhat žádné vedlejší rozhovory ve skupinkách,
  - všichni studenti se budou účastnit,
- pro terminologickou jednotnost byly vybrány profesní kompetence učitele od Vašutové (2007),
- každý student nejprve sám vytvoří svou představu „Kompetenčního modelu vzdělavatelů budoucích učitelů“,
- studenti sestaví společný návrh „Profesní kompetenční model vzdělavatelů budoucích učitelů“.

Před zahájením diskuse, byli účastníci seznámeni s pravidly metody „focus group“. Všem účastníkům se představil moderátor a hned v úvodu je seznámil s výzkumným záměrem. Moderátor se snažil navodit dostatečně pozitivní atmosféru a nenásilně povzbuzoval účastníky k prezentaci jejich názorů. Hlídal si, aby nevznikaly diskutující podskupiny. Velice důležité bylo, aby moderátor dokázal dát každému dostatek času na jeho vyjádření, ale zároveň dokázal odhadnout, kdy už se účastníci uhýbají od tématu. Tyto podmínky byly dodrženy. Závěrem moderátor seznámil účastníky s kompetenčním modelem vzdělavatelů

budoucích učitelů, který sami vytvořili, a s komentáři, které při diskuzi zazněly. Účastníci měli opět možnost ještě se vyjádřit k dané problematice, pokud s něčím nesouhlasili.

### **6.3.2 Samotná realizace výzkumu**

Při realizaci výzkumu byly vytvořeny dvě skupiny studentů, kdy v první skupině byl počet studentů 12 a v druhé 15. Záměrně byl zvolen počet do patnácti studentů, aby mohla proběhnout metoda „focus group“. Výzkumný vzorek byl volen náhodným stratifikovaným výběrem tak, aby splňoval základní požadavek celého výzkumu a to, že studenti již museli mít zkušenost s praxí na školách. Jednalo se tedy o studenty z třetích ročníků, kteří si jako nepovinný předmět zapsali učitelskou praxi a o studenty 4. ročníků, kteří již praxi měli povinnou v rámci jejich studia. V jiných ohledech byl výběr zcela náhodný. Nerozhodoval obor, ani rozhodnutí studentů, zda chtějí či nechťejí po ukončení studia učit. Důležitá byla tedy pouze zkušenost s praxí a studiem, aby mohla proběhnout dostatečně objektivní reflexe.

Studentům byl vysvětlen pojem „profesní kompetence učitele“ a předložena jedna z možných definic profesních kompetencí učitelů. Studentům byla ukázána paralela k profesní kompetenci vzdělavatelů budoucích učitelů. Jednalo se o profesní kompetence budoucích učitelů, jak je definovala J. Vašutová „předmětová, didaktická/psychodidaktická, pedagogická, diagnostická a intervenční, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerská a normativní, profesně a osobnostně kultivující“ (Vašutová 2007, s. 34). Studenti se měli vyjádřit, co si pod jednotlivými profesními kompetencemi představují. Důležité bylo pochopení těchto pojmů, aby dokázali dobře zvolit a vytvořit jednotlivé pořadí profesních kompetencí učitele na VŠ.

Další posun ve výzkumu spočíval v tom, že studenti měli do týdne sestavit žebříček profesních kompetencí učitele, a to spolu s komentářem. Po týdnu se celá skupina sešla a byla aplikována metoda „focus group“. Studenti měli za úkol společně sestavit kompetenční model a domluvit se, které profesní kompetence jsou podle nich na prvních třech místech. Dva pozorovatelé zapisovali jednotlivé reakce studentů, jejich argumentace atd. Vzhledem k tomu, že bylo třeba vytěžit co nejvíce stanovisek studentů, úlohy „moderátora“ se ujal kolega, který se v této problematice orientuje a snažil se udržet tempo a podněcovat studenty k dalším výrokům.

Předpokládalo se, že studenti budou mít velice různé návrhy „kompetenčního modelu profesních kompetencí vzdělavatelů budoucích učitelů“ a jen obtížně se bude kompetenční model sestavovat. Tento předpoklad se nepotvrdil ani u jedné skupiny.

### **6.3.3 Vlastní výzkumné výstupy z jednotlivých skupin**

V první skupině bylo 12 studentů (4 muži a 8 žen). Studenti studovali různé obory učitelství pro II. stupeň ZŠ. Jejich návrh kompetenčního modelu vzdělavatelů budoucích učitelů, na kterém se společně domluvili, vypadal takto:

1. Didaktická kompetence,
2. Předmětová čili oborová kompetence,
3. Komunikativní, sociální a psychosociální.

Velice zajímavé bylo zjištění, že 10 z 12 studentů zvolilo didaktickou kompetenci u vzdělavatelů okamžitě a zbylí dva neměli velký problém se nechat argumenty přesvědčit, že přistoupí na tuto volbu.

Na otázku, proč zvolili jako první právě tuto profesní kompetenci, zněly tyto odpovědi:

- I když jsem na vysoké škole, velice mi studium usnadňují VŠ učitelé, kteří umí učit, a proto volím didaktickou profesní kompetenci jako první.
- VŠ učitel, který nemá didaktickou kompetenci dobře rozvinutou, mě od studia odrazuje a klesá má motivace chtít se učit.
- Jsem sice dospělá, ale stále na mě funguje pochvala od učitele a vědomí, že učitelé při výkladu s námi komunikují a ptají se. Je proto pro mě důležitá právě didaktická profesní kompetence.
- Naprosto mě odrazuje VŠ učitel, který si jen pouští „prezentaci“ a odříkává naučenou látku.
- Mám ráda, když VŠ učitel používá různé výukové metody a formy při seminářích, z tohoto důvodu volím jako první didaktickou profesní kompetenci.
- Oceňuji, když vidím i individuální přístup.

Již ze samotných výroků studentů je patrné, že někteří vidí vzdělavatele učitelů jako možný vlastní vzor pro svou pedagogickou praxi a je pro ně tzv. „rolí modelu“. U některých studentů

Ize však předpokládat, že stále ještě setrvávají v roli žáka ze střední školy. Vzdělavatel, který má vysoce rozvinutou didaktickou profesní kompetenci, je pro ně usnadněním ve studiu.

Na otázku, proč zvolili jako druhou profesní kompetenci předmětovou, studenti odpověděli:

- „VŠ učitel by měl být odborníkem ve svém oboru.“,
- „Je důležité, aby učitel znal svůj obor, měl perfektní znalosti a opravdu rozuměl tomu, co vykládá.“,
- „VŠ učitel by si měl být ve svém oboru jistý, aby ho pak mohl předávat dál, zajímat se i o mezioborové souvislosti, vědět zajímavosti a poznatky navíc. Například, když se ho student zeptá na nějakou otázku mimo látku, kterou nás učí a je z jeho oboru, aby uměl odpovědět, případně nám poradil, kde odpověď nalezneme.“.

Podobná odpověď v různých variantách zazněla u většiny studentů. Bylo zajímavé, že předmětovou profesní kompetenci nezvolili studenti jako první, ale až na druhém místě. I na otázku, zda si zcela uvědomují, že vlastně zvolili na prvním místě didaktickou profesní kompetenci VŠ učitele a ne například předmětovou profesní kompetenci, trvali studenti na tomto pořadí a opakovali argumenty výše uvedené.

Třetí zvolená profesní kompetence byla komunikativní, sociální a psychosociální. Především kompetence komunikativní byla pro studenty rozhodující. Záporné výroky byly namířené vůči k vzdělavatelům z těchto důvodů:

- „Arogantní vystupování.“,
- „Někteří vzdělavatelé svým jednáním při výuce negativně ovlivňují atmosféru při seminářích.“,
- „Velice ocením, když VŠ učitel se ptá na můj názor a nemá k tomu ironické poznámky.“,
- „Rád chodím do hodin, kde učitel umí látku přednášet a udržuje kontakt se studenty.“,
- „Velice oceňuji přátelský přístup VŠ učitelů při komunikaci se studenty.“,
- „Myslím si, že tato kompetence by měla být u každého učitele dobře vyvinutá, a proto i u VŠ učitele.“.

Druhá skupina byla patnáctičlenná. Jednalo pouze o skupinu studentek z různých oborů a různých stupňů učitelské přípravy. Jedenáct studentek studovalo II. stupeň pro ZŠ a čtyři studentky učitelství pro SŠ.

Postup probíhal stejně jako u první skupiny. Studentky měly týdenní čas na rozmyšlenou při návrhu kompetenčního modelu. Následně měly zvolit „profesní kompetenční model pro vzdělavatele budoucích učitelů“. Opět byla využita metoda „focus group“ při vytvoření žebříčku jednotlivých profesních kompetencí u vzdělavatelů budoucích učitelů.

Navržený model kompetenčního modelu vzdělavatelů budoucích učitelů druhé skupiny byl:

1. Předmětová čili oborová kompetence,
2. Didaktická kompetence,
3. Komunikativní, sociální a psychosociální.

Rozdíl v tomto kompetenčním modelu vzdělavatelů je ve změně pořadí profesních kompetencí na prvním a druhém místě. Můžeme se jen domnívat, že důvodem může být třeba i fakt, že skupina byla obohacena o studenty učitelství pro SŠ, a ti mohou být více orientováni v přípravném vzdělávání především na oborovou složku než například na didakticko-psychologickou složku přípravného vzdělávání. Tento předpoklad ale není možné momentálně výzkumem relevantně podložit.

Při hlasování v celé skupině panovala shoda nad kompetenčním modelem. Na otázky, proč je pro studenty zrovna toto pořadí profesních kompetencí u VŠ učitelů důležité, zaznívaly tyto argumenty:

- „VŠ by mě měla vzdělávat především v oboru, který budu vyučovat.“,
- „Na mém oboru se setkávám s VŠ učiteli, kteří nemají podle mě tuto kompetenci na dobré úrovni.“,
- „Nikdo není neomylný, ale přesto znalost oboru by měla být na velmi dobré úrovni.“,
- „Na VŠ by se nemělo stát, že by disciplínu přednášel učitel, který nemá dobrý vhled do problematiky. U VŠ učitelů je nutné další sebevzdělávání učitele.“.

Tyto a podobné výroky bylo možné zaznamenávat po celou dobu diskuze. Zajímavá byla ovšem skutečnost, že tato skupina byla velice orientována na předmětovou profesní kompetenci. Podle jejich výroků je oborová složka v přípravném vzdělávání tím základním, co očekávají od studia, a tím základním čím by měli být vybavení do praxe. Rozdílný postoj lze vidět u první skupiny, kdy se studenti zamýšleli nad tím, jak budou v praxi později fungovat a nedokázali si představit své vlastní profesní kompetence bez dobře rozvinuté didaktické profesní kompetence. První skupina dle mého názoru byla ve svém uvažování dál, protože profesní model vzdělavatelů budoucích učitelů vztahovala ke své vlastní budoucí

praxi. První skupina viděla ve svém vzdělavateli nejen zdroj informací, což zajišťuje právě předmětová profesní kompetence, ale i určitou roli modelu pro svou učitelskou profesi.

Při diskuzi u didaktické profesní kompetence u druhé skupiny studentů zaznamenáváme výroky, které souvisejí možná i s nízkou motivací samotných studentů pro studium. Studenti očekávají, že VŠ učitel bude mít tuto profesní kompetenci na výborné úrovni, aby studenta probírané učivo více zaujalo. Příklad některých výroků:

- „Didaktickou kompetenci považuji za důležitou, protože správný učitel by měl vykládat látku tak, aby to jeho posluchači byli schopni pochopit a chtělo se jim do učení.“,
- „VŠ učitel by neměl mít problém studentům učivo vysvětlit na jejich úrovni tak, aby to snadno pochopili, zjednodušeně, a zpřístupnit studentům učivo, aby studenta dostatečně nadchl.“,
- „Na VŠ se předpokládá, že student je dostatečně motivovaný ke studiu sám, přesto bych umění motivovat právě pomocí dobře didakticky připravených hodin neopomíjela.“,
- „Informace, které jsou studentovi předloženy zajímavou formou, se spíše rád naučí a lépe si je zapamatuje, a to i na VŠ.“.

U těchto výroků se můžeme setkat se zajímavým momentem. Studenti očekávají od svých vzdělavatelů, že budou v určitých momentech fungovat jako učitelé ze středních či základních škol. Nelze polemizovat nad tím, že vzdělavatel by měl mít rozvinutou didaktickou profesní kompetenci, ale měl by využívat především vyučovací metody a organizační formy, které jsou doporučené pro vysokoškolské prostředí. S tím souvisí i schopnost studenta dokázat pracovat s novými poznatky na vysokoškolské úrovni. Následně je dobré opět zopakovat, že podle komentářů, které studenti učinili k jednotlivým návrhům, můžeme rozdělit studenty do dvou skupin. Jedna skupina studentů učitelství je již na tolik vyspělá, že dokáže své vzdělavatele vnímat v pozici „role modelu“. Druhá skupina studentů je schopná utvářet své soudy pouze na základě svého „prospěchu“. Znamená to, že pokud vzdělavatel je ochoten usnadnit studentovi jeho učení, je student ochoten ho vnímat jako „dobrého učitele“. Nelze následně požadovat od vzdělavatelů učitelů didakticky kvalitně připravenou hodinu, když studenti nebudou připraveni či nebudou aktivně spolupracovat v hodinách. Naproti tomu ovšem nalézáme i výroky od studentů tohoto typu:

- „Naši VŠ učitelé jsou odborníci v daném oboru, ale nemají podle nás propojení s praxí.“,
- „Necítím z VŠ učitele, že nás připravuje do praxe, ale činí z nás další odborníky v daných předmětech.“,
- „...někteří VŠ učitelé vedou přednášky jako uspávači hadů.“,
- „některé učitele ani neslyšíme či jim nerozumíme“,
- „...svou výuku nemají ani dobře zorganizovanou“,
- „Neustále přeskakují z tématu na téma. Nesystematicky vykládají.“.

Nad těmito postřehy studentů by se zase měli zamyslet samotní vzdělavatelé. Zajímavá diskuze následně vznikla u třetí zvolené profesní kompetence. Tato kompetence nebyla zvolena studenty jednohlasně. Studenti přicházeli s návrhy profesních kompetencí jako je například manažerská, normativní nebo diagnostická. Tak jako předchozí skupina i zde studentky vyzdvihovaly komunikativní kompetenci. Zazníval názor, že vzdělavatel budoucích učitelů by měl mít v rámci třetí kompetence autoritu, empatii a i „učitelský takt“ atd. Některé výroky byly:

- „Někdy pocítuji, že někteří VŠ učitelé neumějí se studenty jednat.“,
- „Na VŠ jsem očekávala jiné jednání se studentem.“,
- „VŠ učitel by měl mít i určitý takt.“.

S předloženými návrhy kompetenčního modelu vzdělavatelů budoucích učitelů bylo následně pracováno ve III. fázi výzkumu, v rámci strukturovaného rozhovoru se vzdělavateli budoucích učitelů.

Závěrem lze konstatovat, že se podařilo dosáhnout vytyčeného cíle pro tento dílčí výzkum a podařilo se nalézt odpověď na jednu z výzkumných otázek. Dvě skupiny studentů za pomoci metody „focus group“ sestavily dva kompetenční modely. Každá skupina byla k návrhu vedena jiným způsobem uvažování o profesi vzdělavatele budoucích učitelů a zároveň i svým očekáváním jaký by měl být vzdělavatel budoucích učitelů. Z toho vyplývá pro tuto práci i klíčové zjištění pro tuto práci, že studenti rozlišují vzdělavatele na pozici „vědce“ a „učitele“. S tímto rozdělením úzce souvisí i očekávané profesní kompetence, kterými by měl vzdělavatel v dané pozici disponovat.



#### **6.4 Role modelu – II. fáze výzkumu B**

V teoretické části disertační práce bylo pojednáváno o problematice „role modelu“ a jejím významu při utváření profesní identity u studentů učitelství. V této části disertační práce bude čtenář stručně seznámen s výzkumem, který proběhl na PF JU u studentů učitelství (BÍLKOVÁ, 2013).<sup>5</sup> Dílčí výsledek tohoto výzkumu spolu s výsledky z kvantitativního dotazníkového šetření a výzkumem, který se týkal navrženého profesního kompetenčního modelu, by měl být zdrojem pro získání odpovědí na výzkumné otázky, které byly stanoveny v disertační práci.

Problematikou „role modelu“ se zabývalo dotazníkové šetření pro začínající učitele a studenty učitelství. Dále je toto téma rozpracováno v tomto výzkumu a zaměřeno na skupinu studentů, kteří se měli možnost rozhodnout, zda zvolí učitelskou profesi až během bakalářského studijního programu. U těchto studentů se očekávalo, že již mají vytvořenou představu o své budoucí profesi, neboť se jednalo o studenty strukturovaného studia učitelství pro střední školy. Toto studium probíhá na Jihočeské univerzitě jako mezifakultní studium, kdy jednotlivé složky pregraduální přípravy jsou vyučovány na Filozofické a Přírodovědecké fakultě, přičemž Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích zajišťuje pedagogicko-psychologickou složku přípravy. Student se připravuje nejprve v oborové části a teprve po složení bakalářských zkoušek se definitivně rozhoduje, zdali se bude věnovat pouze oboru, nebo zvolí učitelskou specializaci.

Studenti účastníci se výzkumu na začátku uvedli, že jsou rozhodnuti vykonávat v budoucnu učitelskou profesi. Jednalo se tedy o specifickou skupinu respondentů, kteří měli možnost odložit své rozhodnutí a pro učitelské studium se nerozhodovali v časové tísní měsíc před maturitní zkouškou, ale mohli k němu dospět postupně v situaci, kdy již obor studují. Student k tomuto rozhodnutí dochází s propracovanějšími argumenty a představami, které více odpovídají reálným nárokům učitelské profese. Zároveň se jednalo o studenty, kteří studovali studijní obory, které jsou mezi uchazeči o studium na vysoké škole vysoce preferované. Vzhledem k tomu, že se jednalo o studenty motivové jak pro zvolený obor, tak pro učitelskou profesi, dalo se přepokládat, že jejich výpovědi budou dostatečně propracované.

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak posuzují studenti učitelství svou budoucí profesi, zda jsou jejich učitelské profesní kompetence dle jejich představ naplňovány, zda si uvědomují

---

<sup>5</sup> Výzkum, na kterém jsem se podílela jako spoluautorka a byl publikován ve sborníku Acor.

momenty, konkrétní situace, kdy jim byl jejich vzdělavatel vzorem a tedy se nacházel v pozici „role modelu“.

Výzkumná otázka byla:

- V jakých situacích byl pro studenty jejich vzdělavatel budoucích učitelů v roli modelu?

Ke sběru dat byla zvolena metoda dotazníku s otevřenými otázkami. Vyplnění dotazníku předcházela diskuze se studenty na téma vzdělavatel budoucích učitelů v pozici „role modelu“.

Výzkumný vzorek studentů byl zvolen stratifikovaným výběrem. Vycházeli jsme z toho, že:

- ve vzorku budou pouze studenti, kteří již mají za sebou první cyklus a získali titul Bc.,
- studenti již mají vystudovaný svůj vlastní obor, a tím mají splněnou oborově předmětnou a všeobecnou složku přípravy,
- ve třetím ročníku se mohli studenti rozhodnout, zda se budou věnovat v budoucnu učitelské profesi anebo budou pokračovat ve studiu svého oboru.

Sestavený dotazník obsahoval devět položek, které zkoumaly, zdali se studenti cítí v některých momentech, v konkrétních situacích, být ovlivněni vzdělavatelem, který byl pro ně v daný okamžik vzorem a nacházel se tedy v pozici „role modelu“. Studenti odpovídali na otázku, jak reflektují dosavadní pregraduální přípravu a zda jsou jejich učitelské profesní kompetence dle jejich představ naplňovány. Celkem bylo analyzováno dvacet kompletně vyplněných dotazníků.

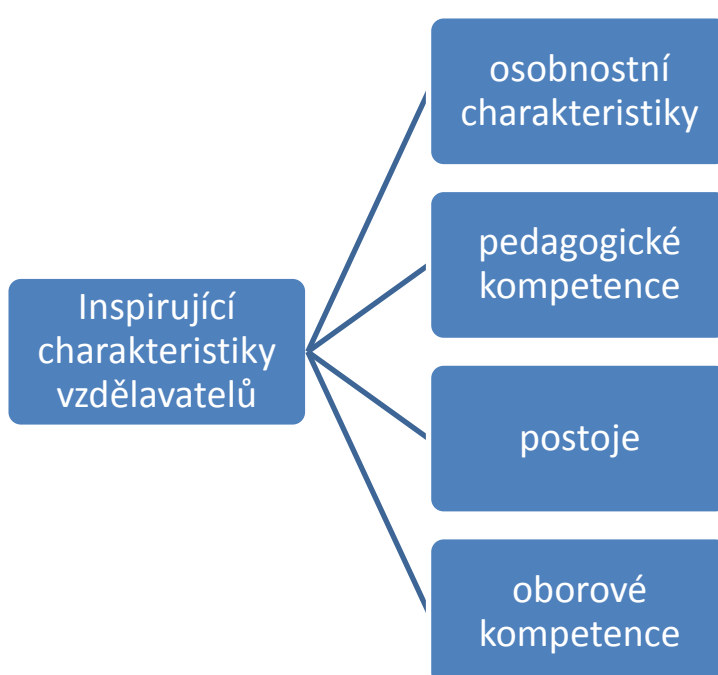
#### **6.4.1 Analýza získaných dat výzkumu „role modelu“**

Získaná data byla podrobena prosté obsahové analýze. Výchozí body pro třídění dat byly otázky:

- V jakých situacích byl pro studenty jejich vzdělavatel budoucích učitelů v roli modelu?
- Jak studenti učitelství hodnotí naplnění svých učitelských profesních kompetencí v rámci pregraduální přípravy s ohledem na připravenost na učitelskou profesi?

Všichni dotazovaní studenti připustili ovlivnění ze strany svých vzdělavatelů, stejně tak akceptují své pedagogy v rolích modelů, jen dva respondenti hovoří pouze o zaujetí či inspiraci. Rozdíly lze vnímat pouze v plnější akceptaci vlastností a postupů pedagoga, pokud je akceptován jako model. Předpokládalo se, že pokud je pedagog vnímán jako model, je student ochoten uvažovat o jeho chování v učitelské roli komplexnějším způsobem, analyzovat toto chování, hledat zdroje postupů a postojů, které oceňuje.

Na otázku „V jakých situacích a v čem byl pro studenty jejich vzdělavatel budoucích učitelů v roli modelu?“ reagovala většina respondentů výčtem následujících charakteristik.



Obrázek č. 4: Inspirující charakteristiky vzdělavatelů

- osobnostní charakteristiky (vstřícný ke studentům, milý člověk, přátelský, férový, otevřený, má přirozenou autoritu),
- pedagogické kompetence (umění podat látku, rétorická zdatnost, propojení teorie s praxí, podpoření aktivity studentů, příprava precizních materiálů),
- postoje (zaujatost ve věci výuky, angažovanost, „neučí formálně, ale žije tím...“),
- oborové kompetence (ovládá svůj obor, „je brilantní matematik“, velký rozsah znalostí, nové pojetí vzdělávání).

Skutečnost, že drtivá většina výpovědí je na úrovni prostého výčtu charakteristik, je samozřejmě do určité míry dána zvolenou metodou sběru dat, přesto se ale lze domnívat, že

(v kontextu dalších zjištění) je také zapříčiněna malou elaborovaností pojetí učitelské profese u studentů. V závěru tohoto dílčího výzkumu je této otázce věnován prostor.

Další výzkumné šetření se týkalo oblastí, ve kterých podle výpovědí studentů měli vzdělavatelé učitelů možný vliv na utváření názoru na danou oblast. Jednalo se o pohled na učitelskou profesi, motivaci k učitelské profesi či přístupu ke zvolenému oboru/aprobaci. Téměř všichni respondenti konstatují ze strany vzdělavatelů ovlivnění pohledu na učitelskou profesi. V menší míře, ale stále velmi významně připouštějí ovlivnění v motivaci k učitelské profesi a v podobném rozsahu také v rovině přístupu ke zvolenému oboru/aprobaci. Jen v omezené míře jsou vzdělavatelé pro své studenty modelem také v otázce přístupu k žákovi. Toto zjištění je v rozporu s tím, jaké výsledky nacházíme v dotazníkovém šetření a ve výzkumné sondě. Zde je nutné ovšem upozornit, že důvodem může být právě zvolený výzkumný vzorek. V dotazníkovém šetření a výzkumné sondě výsledky naznačovaly, že právě studenti II. ZŠ a III. stupně SŠ se zaměřují při své představě učitelské profese na svou oborovou přípravu, kterou posuzují z jejich hlediska jako klíčovou.

Jako významné je třeba vnímat, že se opakuje téma, kdy studenti zdůrazňují jisté známky pedagogické hrdosti, se kterou může vysokoškolský pedagog pracovat. Toto zjištění je také v souladu se zjištěním staršího výzkumu realizovaného se studenty učitelství ve 4. ročníku studia učitelství, kteří ještě studovali v klasickém dlouhém magisterském programu. I zde spolu s ročníkem stoupala schopnost vidět problémy profese a identifikovat se s ní (Stuchlíková, 2006).

Zajímavou otázkou při analýze odpovědí je, nakolik studenti učitelství vnímají své vzdělavatele jako „učitele“. Toto téma je v kontextu diskuze o reformě škol všech stupňů vysoce aktuální. Za velice zajímavé lze považovat, že některé své vzdělavatele budoucích učitelů studenti hodnotí sice kladně, ale studenti je nevnímají jako zdroj pro svou profesní identitu, protože je nevnímají jako představitele učitelské profese: „Je vynikající odborník v oboru, ale není mi modelem, protože není učitel.“. J. Murray, A. Swennen a L. Shagrir (2009) v souladu s mezinárodně uznaným pojetím definují vzdělavatele učitelů jako učitele, to je ovšem v rozporu s realizovaným výzkumem na PF JU, kde je patrné, že studenti ve svých výpovědích vcelku striktně rozlišují vzdělavatele na „učitele“ a „vědce“, což se potvrdilo ve výzkumu „výzkumná sonda“ a při samotném vytváření kompetenčního modelu vzdělavatelů budoucích učitelů.

Toto zdánlivé bezvýznamné rozdělení sebou nese i očekávání, které studenti předpokládají u svého vzdělavatele „vědce“ a vzdělavatele „učitele“. V případě vzdělavatele „vědce“ při navrhování profesních kompetencí bude na prvním místě kompetence předmětová. Tu studenti považují za klíčovou. Studenti jsou ochotni tolerovat absenci rozvinutí jiných profesních kompetencí. V případě, že student označí vzdělavatele budoucích učitelů za „učitele“, očekává košatější rozvinutí profesních kompetencí. Za klíčovou považuje didaktickou profesní kompetenci. I návrhy spojené s kompetenčním modelem vzdělavatele budoucích učitelů jsou toho důkazem.

Z výpovědí studentů tohoto dílčího výzkumu vyplynulo, že student za vzdělavatele „vědce“ považuje vyučující oboru a za vzdělavatele „učitele“ shledává, vyučující pedagogicko-psychologických předmětů.

Závěrem lze tedy konstatovat, že student vnímá vzdělavatele budoucích učitelů z PF JU v roli modelu a je ochoten z tohoto modelu čerpat dále ve své praxi. Toto ovlivnění jsou ale schopni studenti reflektovat pouze v primární, přímé rovině. Oceňují vlastnosti či spíše dovednosti, případně postoj k oboru. Jen minimálně se objevuje komplexní hodnocení, které zahrnuje více rovin. Připouští ovlivnění, ale popisují častěji jen zdrojovou stranu, daleko méně reflektují, co přesně to činí s nimi jako lidmi nebo učiteli. V tomto dílčím výzkumu se nepodařilo studentům uchopit vztah mezi tím, co oceňují na svých vzdělavatelích a co z toho plánují sami ve své budoucí praxi využít. Chybí zde reflexe vztahu mezi vlastnostmi pedagoga jako člověka a naplňováním jeho profese. Studenti neodpovídají na otázku, proč je to ovlivňuje, jak s tím budou nakládat, kde se tyto vlastnosti berou, jakým způsobem se jich dosahuje. Z části výpovědí je patrná typická teorie folkové psychologie – tedy že učitelem musí být člověk vybavený přirozenou autoritou, musí se jím narodit.

Jak konstatuje např. Stuchlíková (2006), budoucí učitelé jsou, stejně jako všichni ostatní, kdo prošli školním vzděláváním, vybaveni představami o správném vyučování. Tyto představy tvoří strukturu, které nazýváme implicitními teoriemi vyučování. Skutečnost, že tyto představy tvoří struktury, neznamená, že by byly vnitřně plně provázané a logické. Výpovědi, které byly analyzovány, jsou odrazem těchto teorií. Předpoklad, že studenti, kteří měli dostatek času na úvahy o učitelské profesi, budou s těmito teoriemi zacházet více na vědomé, explicitní úrovni, se nepotvrdil. Velmi zřetelně mezi ostatními výpověďmi vystupovaly odpovědi studentů, kteří jako druhý obor studovali psychologii. Jejich výpovědi jsou bohaté a konzistentní v líčení vzdělavatelů a jejich postupů. Nabízí se interpretace, že pouhé vnitřní

zaobírání se úvahami o profesi, které sebou nese usuzování v intencích implicitní teorie, není dostačující pro její explikaci. Naopak v rámci psychologického studia získané dovednosti založené na využívání aktivní sebereflexe touto cestou zřejmě jsou. Tento poznatek je velkou inspirací v dalším uvažování o vzdělavateli v roli modelu. Jako klíčový lze z tohoto výzkumu vytěžit fakt, že studenti opět potvrdili výsledky z předchozích dílčích výzkumů, že vnímají své vzdělavatele budoucích učitelů ve dvou rovinách „vědec“ a „učitel“.

## **6.5 Strukturovaný rozhovor – III. fáze**

Zkoumanou skupinou tohoto dílčího výzkumu jsou vzdělavatelé budoucích učitelů. Spolu se skupinami „student učitelství“ a „začínající učitel“ mají podpořit objektivitu zjištěných výsledků tzv. triangulací. V této části disertační práce se tedy začínají propojovat jednotlivé výsledky dílčích výzkumů. Samotné propojování nastává v rámci strukturovaného rozhovoru se vzdělavateli budoucích učitelů.

Výzkumná metoda strukturovaného rozhovoru umožňovala zachytit fakta a zároveň i hlouběji proniknout do možných motivů a postojů dotazovaných respondentů za pomoci slovní komunikace. Velmi přínosná byla právě díky možnosti sledovat reakce dotazovaných na verbální i neverbální úrovni a zároveň výzkumníkovi umožňovala korigovat rozhovor.

Ve strukturovaném rozhovoru, který byl využit v disertační práci pro výzkum u vzdělavatelů budoucích učitelů, byly použity především otevřené otázky. Navrhovaný rozhovor, který měl sloužit jako výzkumný nástroj u vzdělavatelů, byl rozčleněn na vstupní část (identifikační údaje atd.), vlastní rozhovor a závěr, kde bylo i poděkováno za účast. Rozhovor byl výzkumníkem zaznamenáván pomocí diktafonu a částečně i písemně. Následně byl učiněn přepis do přehledové tabulky odpovědí.

### **6.5.1 Výsledky strukturovaného rozhovoru u vzdělavatelů budoucích učitelů**

Výzkumu se účastnili vzdělavatelé z katedry pedagogiky a psychologie. Výzkumný vzorek byl tvořen profesory, docenty, odbornými asistenty s titulem Ph.D. i bez Ph.D., kteří byli v doktorském studijním programu. Jednalo se o interní i externí doktorandy. Strukturovaného rozhovoru se zúčastnilo celkem 22 respondentů v počtu 10 mužů a 12 žen z 38 členů katedry. Délka praxe respondentů se pohybovala od 1 roku až 30 let. Nejdelší praxi měli profesori a docenti. Ostatní zúčastnění disponovali v průměru do 10 let praxe. Výběr respondentů byl

na základě záměrného stratifikovaného výběru. Všichni respondenti se zúčastnili s pozitivním naladěním a dobrovolně.

Cílem výzkumu bylo zjistit postoje a názory vzdělavatelů budoucích učitelů na výsledky jednotlivých výzkumů a získat odpovědi na výzkumné otázky z pohledu vzdělavatelů:

- Jak posuzují vzdělavatelé budoucích učitelů svoji „roli modelu“?
- Jak rozvíjejí vzdělavatelé budoucích učitelů své profesní kompetence vztahující se k práci se studenty učitelství?
- Jakým způsobem podporuje vzdělavatele budoucích učitelů jejich zaměstnavatel v rozvoji jejich profesních kompetencí ve vztahu k práci se studenty učitelství?

Vzdělavatelé budoucích učitelů byli nejprve seznámeni s cílem výzkumu a následně s jednotlivými realizovanými výzkumy a jejich výsledky, ke kterým se měli vyjádřit. Zároveň byli respondenti požádáni o základní identifikační údaje.

Prvními výsledky, které byly předloženy vzdělavatelům při strukturovaném rozhovoru, se týkaly „výzkumné sondy“. Tento výzkum si kladl za cíl získat reflexi pregraduální přípravy z pohledu studentů PF JU. Z výsledků šetření vyplynula pozitiva a možná negativa pregraduální přípravy tak, jak je vnímala skupina studentů. Hned na začátku výzkumu byla vyslovena domněnka, že student, který podal přihlášku jako jednu z variant vysokoškolského studia a v budoucnu nepředpokládá, že by se učitelské profesi chtěl věnovat, bude pregraduální přípravu hodnotit negativně. Tato domněnka se v rámci tohoto šetření potvrdila. Zde následovala otázka pro vzdělavatele budoucích učitelů: „Zda mají podobnou zkušenost se studenty, kteří volili studium na PF JU jako kompromis studia na VŠ a zda u těchto studentů pozorují nezáměr o předmět, nepřipravenost, výuka je nezajímá a své studijní povinnosti si plní pouze formálně.“.

Odpověď vzdělavatelů budoucích učitelů na tuto otázku byla většinou „ne“, „nemám tuto zkušenost“ nebo odpověď zněla „nemám tuto zkušenost, protože tyto informace nezjišťuji.“. I přes většinovou shodu se zde našly dvě odpovědi „ano“, kdy respondenti tuto zkušenost zaznamenali. Tuto zkušenost uvádí respondenti, kteří měli tyto studenty na svých seminářích či cvičeních. Studenti vyvíjeli minimální aktivitu, projevovali nezáměr o probírané téma atd. Například velký problém činí nízký zájem o studium, jak uvádějí respondenti, v předmětech, kde má student pracovat se zkušeností získanou v rámci praxe a má být schopen jí efektivně reflektovat. Zároveň respondenti uváděli, že tento fakt nelze pozorovat při přednáškách, kde

je velká účast studentů, a nízká motivovanost studentů o studium na PF JU může vzdělavatelům uniknout.

Další otázky pro vzdělavatele budoucích učitelů vycházely z kategorií, které se vznikly ve výzkumné sondě na základě volných výpovědí studentů. Otázky, které byly připravené pro vzdělavatele, přímo souvisely s jednotlivými kategoriemi:

- Používáte při své výuce nějaké formy zpětného hodnocení Vaší výuky?
- Zaměřujete se při evaluaci Vaší výuky i na hodnocení pozitivní atmosféry ve výuce?
- Připouštíte si, že jste jako vzdělavatel budoucích učitelů pro své studenty vzorem a tedy plníte funkci „roli modelu“ pro jejich budoucí profesi učitele?

Na první otázku „Používáte při své výuce nějaké formy zpětného hodnocení Vaší výuky?“ odpovědělo 17 vzdělavatelů kladně. Tři respondenti odpověděli, že „při seminářích a cvičeních formy zpětného hodnocení používá, ale při přednáškách ne“. Zbývající dva odpověděli záporně, což znamená, že evaluaci ve své výuce nepoužívají. Vrátime-li se zpět ke kladným odpovědím, tak kromě kategorického „ano“ ze strany respondentů, zaznívaly i konkrétní odpovědi, jak evaluaci provádějí. Nejčastější formy hodnocení, které vzdělavatelé budoucích učitelů používají, byla esej. Tuto formu hodnocení používá nejvíce respondentů, a to zejména na konci semestru. Čtyři respondentky uvedly, že zařazují esej i na začátek svých seminářů. Očekávaný cíl pro vzdělavatele budoucích učitelů je, že studenti učitelských oborů se snaží formulovat své představy o předmětu, případný zájem o některá témata atd. Přínosné je, že někteří vzdělavatelé budoucích učitelů jsou ochotni přizpůsobit výuku i podle zaměření svých studentů. Objevil se též výrok, kdy respondentka při závěrečném hodnocení žádá studenty, aby napsali i doporučení pro ni samotnou, s cílem zlepšení své výuky. Zde je opět nutné vyzdvihnout tento přístup, kdy svou výuku někteří vzdělavatelé chápou jako živoucí organismus, který se stále vyvíjí.

Z předešlých odpovědí vyplývá, že většina dotazovaných používá hodnocení u svých seminářů či cvičení, a to formou volných výpovědí. Lze tedy předpokládat, že vzdělavatelé budoucích učitelů z pedagogicko-psychologické přípravné složky si uvědomují důležitost hodnocení vlastní výuky. Důvodem je zkvalitnění své vlastní výuky, což v sobě zahrnuje nejen zlepšení výuky po stránce didaktické a obsahové, ale také vytváření optimální atmosféry pro výuku. Další otázka rozvíjela výše popsanou a dotazovala se na klima ve třídě.



U otázky „Zaměřujete se při evaluaci Vaší výuky i na hodnocení pozitivní atmosféry ve výuce?“ nebylo tolik kladných odpovědí. Vzdělavatelé budoucích učitelů, kteří odpověděli „ne“ ve smyslu, že nehodnotí, přesto dále doplňovali svou odpověď ve smyslu, že se snaží aktivně ovlivňovat či vytvářet pozitivní atmosféru při svých hodinách, neboť: „pozitivní atmosféru vyžaduje můj předmět“. Respondenti své výpovědi směřovali k aplikovaným předmětům, kde je podle nich žádoucí, aby studenti měli prostor a vhodné klima pro vyjádření svých názorů a postojů. Opět lze tento výsledek zhodnotit jako uspokojivý, neboť vzdělavatelé budoucích učitelů si uvědomují důležitost pozitivní atmosféry ve svých hodinách, i když záměrné hodnocení tohoto aspektu neprovádějí.

Nyní přistoupíme k hodnocení otázky „role modelu“. S rolí modelu se dále pracovalo i v dalších dílčích výzkumech. Samotní vzdělavatelé po seznámení se s výsledky z výzkumné sondy, dotazníkového šetření začínající učitel, student učitelství a výzkumu „role modelu“, dostali otázku „Připouštíte si, že jste jako vzdělavatel budoucích učitelů pro své studenty vzorem a tedy plníte funkci „rolí modelu“ pro jejich budoucí profesi učitele?“. Odpovědi respondentů na tuto otázku se daly rozdělit do tří skupin. První skupina A obsahuje výroky „připouštím, že jsem vzorem“. Skupina B „nepřipouštím si, že bych byla vzorem“. Třetí skupina C stojí na rozhraní předchozích dvou skupin a dala by se charakterizovat slovy: „připouštím si, ale....“ nebo „nepřipouštím si, ale jsem si vědom, že stojím v pozici vzoru....“.

Vrátíme-li se ke skupině A, ve které nacházíme výroky následujících obsahů: „ano, uvědomuji si, a proto na své výuce ukazuji studentům i vlastní chyby, na které je záměrně upozorňuji a požaduji od studentů varianty možných řešení nápravy“ nebo „uvědomuji si, že jsem pro studenty „vzorem“ a snažím se, aby má výuka byla pro ně příkladem, jak lze vyučovat“, další výrok byl „vzhledem k tomu, že mým oborem je didaktika, měl bych být pro studenty vzorem v oblasti, jak kvalitně využívat jednotlivé výukové metody nebo například hodnocení atd. Sám to ve svých hodinách i praktikuji.“. Další respondent se svým výrokem pokračuje v podobném duchu „rolí modelu řeším a uvědomuji si tuto skutečnost. Snažím se, aby má výuka byla vzorová. Snažím se používat výukové metody, které se dají použít na ZŠ. O otázkách zkvalitnění výuky průběžně diskutuji s kolegy.“.

Ve skupině B byl pouze jeden respondent. Ostatní výpovědi by se daly zařadit do skupiny C, což jsou výroky začínající „nepřipouštím si, že já sám jsem vzorem, ale se studenty se snažím mluvit o profesi učitele, uvádět příklady atd.“. Kromě skupiny B můžeme konstatovat, že se

všichni vzdělavatelé budoucích učitelů do určité míry zamýšlejí nad „rolí modelu“ a aktivně se snaží v této oblasti pracovat. Samozřejmě, že tento výsledek nelze paušalizovat a musíme tyto závěry vztahovat jen k pedagogicko-psychologické složce přípravy na učitelskou profesi, přesto tento výsledek vyznívá pro vzdělavatele budoucích učitelů velmi pozitivně.

Další kategorií, kterou se zabývala „výzkumná sonda“, byla „přípravenost vzdělavatelů budoucích učitelů na výuku“. Hodnocení ze strany studentů se zaměřovalo na způsob, kterým vzdělavatelé učební látku předávají a s jakým úspěchem. Studenti kladně hodnotili především odbornou připravenost na výuku. Záporně hodnotili způsob předání látky. Po stručném seznámení s výsledky od studentů, byly vzdělavatelům položeny tyto otázky:

- Co je rozhodující při přípravě na Vaši výuku?
- Máte dostatek času na projektování své vlastní výuky?
- Snažíte se i přes dlouhou praxi na PF JU stále se inspirovat u jiných kolegů při projektování své vlastní výuky?
- Co je největší „brzdou“ ve Vaší výuce, že nemůžete dosáhnout nejefektivnějšího přenosu učiva na studenty?

Výsledky šetření u vzdělavatelů naznačují, že vzdělavatelé nepřemýšlejí jen o obsahu své výuky, ale velice pečlivě řeší i ostatní proměnné, které ovlivní kvalitu výuky. Z výpovědí vyplynulo, že vzdělavatelé se snaží předat svým studentům nejen teoretické poznatky, ale tyto teoretické poznatky aplikovat na praktických příkladech a konfrontovat studenty s praxí. To potvrzují i ve volných výpovědích studenti učitelství v šetření „výzkumná sonda“. Vzdělavatelé dále uváděli, že své přednášky, semináře a cvičení se snaží koncipovat i s ohledem na obor, počet studentů a možné požadavky studentů. Jedna respondentka uvedla: „snažím se o jasnou strukturu a systém u svých přednášek, seminářů a cvičení. V praxi to funguje tak, že studentům dopředu předložím strukturované prezentace s odkazy k nastudování literatury a snažím se během hodiny již metodou diskuze probírat dané téma. Maximálně se snažím využívat modelových situací z praxe, na kterých prezentuji předkládanou teorii.“. Při projektování výuky je pro vzdělavatele důležité dodržet strukturu a v rámci jednotlivých podtémat zařazovat i problémové úkoly, které nutí studenty aktivně spolupracovat při hodinách. U dalších vzdělavatelů se vyskytují výpovědi typu: „je pro mě velice důležité při projektování výuky to, aby student byl v aktivní pozici“. Hodina podle některých vzdělavatelů budoucích učitelů musí obsahovat dostatek aktivizujících metod

(problémová metoda, heuristická metoda, diskuze atd.), aby studenty vedla nejen k aktivní účasti při hodinách, ale aby student dokázal nad danou problematikou dále přemýšlet.

Na otázku: „Máte dostatek času na projektování své vlastní výuky?“ odpověděla většina vzdělavatelů budoucích učitelů kladně a někteří dodávali „v případě, že bych čas neměl, učiním vše proto, abych si čas udělal“. Jako pozitivní je, že vzdělavatelé budoucích učitelů vidí jako prioritu své profese být „dobrým učitelem“.

Na následující otázku: „Snažíte se i přes dlouhou praxi na PF JU, stále se inspirovat u jiných kolegů při projektování své vlastní výuky?“ opět většina odpovědí byla kladná. U dvou odpovědí zaznělo, že mají dokonce vytvořený tým kolegů, v rámci něhož reflektují svou výuku a vzájemně praktikují náslechy v hodinách. Na otázku, „Co je největší „brzdou“ ve Vaší výuce, že například nemůžete dosáhnout nejefektivnějšího přenosu učiva na studenty?“, respondenti odpovídali a jako „brzdu“, tedy důvody proč ne, jmenovali:

- „velký počet studentů, a to hlavně na seminářích“,
- „prostor, který mým seminářům nevyhovuje“,
- „nezájem studentů o danou tematiku“,
- „nízká studijní motivovanost studentů“,
- „nedostatečné předešlé znalosti studentů, což způsobuje nemožnost navázat novou látkou na předchozí znalosti“,
- „nepřipravenost studentů na hodiny, což je dle mého názoru způsobeno tím, že studenti nechodí na přednášky a v seminářích se nedá navazovat na odpřednášenou látku“,
- „pro můj seminář by bylo optimální, kdyby studenti měli již nějakou praxi, bohužel tento předmět mají zcela na začátku studia, takže nemají co reflektovat“.

Zařazení dalších otázek pro vzdělavatele vyplynulo z potřeby získat konkrétní odpovědi na otázky, které úzce souvisí s výzkumnými otázkami.

- Jak rozvíjejí vzdělavatelé budoucích učitelů své profesní kompetence vztahující se k práci se studenty učitelství?
- Jakým způsobem podporuje vzdělavatele budoucích učitelů jejich zaměstnavatel v rozvoji jejich profesních kompetencí ve vztahu k práci se studenty učitelství?

K těmto výzkumným otázkám byly vytvořeny otázky pro vzdělavatele budoucích učitelů.

Otázky, které byly předloženy vzdělavatelům:

- Jakým způsobem se snažíte jako vzdělavatel budoucích učitelů zajišťovat rozvoj svých učitelských profesních kompetencí?
- Byl byste ochoten zapojit se do rozvoje svých didaktických profesních kompetencí? Pokud ano, jakým způsobem?
- V zahraničí je v některých zemích povinnost mít absolvovaný kurz vysokoškolské pedagogiky či didaktiky. Byl byste jej ochoten absolvovat?
- Máte pocit, že další systematická školení vzdělavatelů budoucích učitelů by byla dobrá a přínosná?
- Navrhněte model dalšího vzdělávání vzdělavatelů budoucích učitelů.

Na první otázku „Jakým způsobem se snažíte jako vzdělavatel budoucích učitelů zajišťovat rozvoj svých učitelských profesních kompetencí?“ se vyjádřila většina respondentů podobně. Rozdíly byly spíše v tom, co všechno si v daný moment respondent vybavil. Odpovědi tedy většinou zněly „Své učitelské profesní kompetence se snažím rozvíjet v rámci vědeckých konferencí, četbou aktuální odborné literatury, setkáváním a debatováním s kolegy v oboru, dalším vzděláváním v rámci celoživotního vzdělávání, neustálým kontaktem s praxí atd.“.

Druhá otázka „Byl byste ochoten zapojit se do rozvoje například svých didaktických profesních kompetencí? Pokud ano, jakým způsobem?“ se dotazovala konkrétně na didaktické profesní kompetence.

Odpovědi zazněly většinou „ano“. Odpověď na otázku „Jakým způsobem pracujete na rozvíjení profesních kompetencí vzdělavatele budoucích učitelů?“ pak obsah výpovědí směřoval k co možná nejvíce praktickému způsobu prohloubení didaktických profesních kompetencí, a to např. „formou různých workshopů, kurzů VŠ-pedagogiky atd.“. Tři respondenti na tuto otázku navíc uvedli, že sami již absolvovali kurz VŠ pedagogiky na UK. Ovšem většina respondentů se shodla na tom, že by bylo dobré a hlavně potřebné systematické vzdělávání vzdělavatelů budoucích učitelů, a to právě v oblasti didaktické profesní kompetence.

Na třetí otázku „V zahraničí je v některých zemích povinnost mít absolvovaný kurz vysokoškolské pedagogiky či didaktiky. Byl byste jej ochoten absolvovat?“ odpovídali respondenti většinou kladně. Poměr kladných a záporných otázek byl 21:1. Z této otázky volně vyplývaly dvě zbývající otázky. Na otázku týkající se přínosu dalšího vzdělávání

vzdělavatelů byla většina odpovědí kladných. Poslední otázka již poskytovala respondentům možnost navrhnout model dalšího vzdělávání vzdělavatelů. Zde respondenti vycházeli ze své vlastní zkušenosti a dalo se vypořádat, že s přibývajícím délkou praxe se návrhy měnily. Začínající vzdělavatelé, kteří momentálně zastávají pozici interního nebo externího doktoranda si představovali model dalšího vzdělávání jako systém kurzů, který by je seznámil se systémem vysokých škol. Jejich návrhy počítaly s konkrétně zaměřenými kurzy, které by jim napomohly naplňovat jejich profesní kompetence vzdělavatelů budoucích učitelů. Dva respondenti by uvítali tzv. „zavádějícího VŠ učitele“. Ostatní respondenti s praxí nad 10 let by uvítali supervizora. Zde je důležité uvést, že někteří respondenti v rámci svého doktorského studia absolvovali kurz vysokoškolské pedagogiky a též jako klíčový kurz by ho do návrhu dalšího vzdělávání vzdělavatelů umístili. Podobné stanovisko zastávali i ostatní. Rozdíl v navržených modelech vzdělávání spatřovali vzdělavatelé spíše na úrovni organizační. Někteří respondenti uváděli, že by vzdělávání vzdělavatelů mělo probíhat tzv. „modulově“, v jiné výpovědi zas návrh počítal s tzv. úrovněmi. Podobné tomu bylo již před rokem 1989, kdy délka, náplň kurzů a povinnost se účastnit se do určité míry odvíjela i od délky praxe.

Respondenti s nejdelší praxí uváděli ve svých výpovědích, že by upřednostňovali možnost výběru z různých nepovinných kurzů, se zaměřením především na praktické ukázky a kurzy formou různých workshopů. Za pozitivní lze považovat kladné naladění pro další vzdělávání u respondentů s praxí do 10 let. Pro představu uvádím některé výroky vzdělavatelů budoucích učitelů:

- Strukturované vzdělávací kurzy. Jako ideální varianta, rozdělit kurzy i podle stupňů učitelského přípravného vzdělávání.
- Model dalšího vzdělávání by měl být jasně strukturovaný, kdy má představa je vytvořit jednak vzdělávání pro začínající vzdělavatele budoucích učitelů a v rámci něj by se VŠ učitelé seznámili se systémem na VŠ, spolu s absolvováním vysokoškolské pedagogiky. Každý začínající učitel na VŠ by dostal přidělenou tzv. supervizi, což vidím jako zásadní pomoc začínajícímu vzdělavateli. Po absolvování tohoto povinného bloku by si vzdělavatel mohl v rámci celoživotního vzdělávání vybírat i další kurzy a semináře, které by mu pomáhaly při jeho vědecké a učitelské práci.
- Představovala bych si tento model vzdělávání jako modulový systém dalšího vzdělávání. Každý vzdělavatel by si mohl vybrat, do jakého modulu by se chtěl přihlásit. Důležitost modulového systému vidím právě v tom, že se zmenší překrývání

témat. Jako naprosto nedostačující vidím uskutečňování pouze ojedinělých kurzů s danou tematikou, který následně nemá návaznost.

Ostatní respondenti již neměli přesnou představu o modelu, pouze zdůrazňovali, že jakékoliv další vzdělávání vzdělavatelů by mělo mít strukturu, což přímo korespondovalo s výpověďmi ostatních respondentů. S tím souvisela i otázka povinné či nepovinné účasti na daných kurzech. Vzdělavatelé budoucích učitelů zde upozorňovali na fakta, že právě povinnost navštěvovat tyto kurzy v období před rokem 1989, je činilo neoblíbenými.

V následující části se bude rozhovor se vzdělavateli budoucích učitelů zaměřovat především na profesní kompetence vzdělavatelů budoucích učitelů.

V dotazníkovém šetření „Začínající učitel“ a „Student učitelství“ hodnotili studenti své vlastní profesní kompetence začínajícího učitele a studentů učitelství. Následně studenti, na základě položené otázky „Jaké profesní kompetence učitele by měl mít vzdělavatel budoucích učitelů z PF JU, aby dokázal efektivně připravovat své studenty učitelství z PF JU na profesní dráhu učitele?“, měli navrhnout „Návrh kompetenčního modelu vzdělavatelů budoucích učitelů“. S průběhem a výsledky tohoto šetření byli vzdělavatelé velmi podrobně seznámeni. Vzdělavatelé byli nejprve požádáni, aby se vyslovili k navrženým kompetenčním modelům od studentů a následně měli vytvořit vlastní návrh jejich profesního kompetenčního modelu vzdělavatelů.

Při analyzování jednotlivých výpovědí ze strany vzdělavatelů budoucích učitelů vyjádřili čtyři respondenti jasné stanovisko, že nepovažují za zcela šťastné řadit profesní kompetence vzdělavatelů budoucích učitelů do nějakého žebříčku. Následně nezvolili ani jeden navrhovaný kompetenční model od studentů.

Vzdělavatelé jako argumentaci pro svou volbu uváděli, že vzdělavatel je již ze samotné legislativy brán jako vědecký pracovník, a proto podle názoru respondentů na prvním místě nemůže být didaktická profesní kompetence. Ale ani předmětovou profesní kompetenci nelze zvolit jako prioritní, neboť PF JU má za úkol připravovat budoucí učitele. Kompetenční model vzdělavatelů budoucích učitelů by měl být sestaven do kompetenčních oblastí, které by byly v podstatě živým organismem, který na správný podnět posílí tu profesní kompetenci, která je pro danou činnost u vzdělavatelů budoucích učitelů klíčovou. Základem pro tuto verzi kompetenčního návrhu by mělo být sestavení souboru profesních kompetencí vzdělavatele, které jsou pro jeho profesi nezbytné. Při sestavování tohoto souboru profesních kompetencí

musí být prioritou sama učitelská profese. Další výroky by se daly seskupit do dvou skupin, podle toho, k jakému kompetenčnímu modelu od studentů učitelství se vzdělavatelé přiklonili. Jedna skupina upřednostňovala kompetenční model, kde na prvním místě byla předmětová profesní kompetence, pak didaktická a následovala komunikativní, sociální a psychosociální profesní kompetence. Druhá skupina zas volila návrh studentů, kdy na prvním místě byla didaktická profesní kompetence.

První skupina vzdělavatelů komentovala svou volbu tím, že didaktickou profesní kompetenci na první pozici by volili u návrhu kompetenčního modelu u učitelů pro MŠ, ZŠ či SŠ, ale u vzdělavatelů budoucích učitelů by kladli důraz především na předmětovou profesní kompetenci učitele. Skupina vzdělavatelů budoucích učitelů, kteří zvolili variantu skupiny 2, opět komentovali svůj výběr tím, že oni sami pocítují vysoce důležitou didaktickou profesní kompetenci především z pohledu přípravy budoucích učitelů.

Jako velmi zajímavý a pro řešenou problematiku disertační práce přínosný lze spatřovat návrh skupiny vzdělavatelů, kteří nesestavili žebříček profesních kompetencí, ale doporučovali navrhnout klíčové kompetence pro vzdělavatele. Lze se také přiklonit k názoru, že jednoduché profesní kompetence u vzdělavatelů budoucích učitelů by měly být schopny se mobilizovat v závislosti na aktuálních požadavcích vyplývajících z profese vzdělavatele.

Posledním výzkumným šetřením, s kterým byli vzdělavatelé budoucích učitelů seznámeni, bylo výzkumné šetření u studentů učitelství pro SŠ. Zde byla vyslovena domněnka, že odložení rozhodnutí, zda si student zvolí učitelskou profesi, až na třetí ročník, bude mít pozitivní vliv ve vnímání učitelské profese. Předpokládalo se, že studenti budou již na tolik vyžrálí, že budou schopni reflektovat pregraduální přípravu. Výzkumné šetření si kladlo za cíl získat odpověď na otázku: „Jak ovlivňují vzdělavatelé budoucích učitelů své studenty a zda pro ně vzdělavatelé zastávají pozici „roli modelu.“.

Vzdělavatelé budoucích učitelů byli podrobně seznámeni s výsledky tohoto šetření. Jeden z klíčových výsledků dílčího výzkumného šetření bylo zjištění, že studenti učitelství sice shledávají v mnohých případech své vzdělavatele v roli modelu, ale zároveň rozlišují své vzdělavatele v pozici „vědce“ a v pozici „učitele“. Právě různé pozice přijímání vzdělavatelů budoucích učitelů svými studenty způsobuje i různé očekávání ze strany studentů. Otázka pro vzdělavatele budoucích učitelů na základě tohoto výzkumného šetření byla: „Identifikujete se jako vzdělavatel budoucích učitelů spíše s pozicí učitele anebo s pozicí vědce?“. Skoro naprostá většina vzdělavatelů budoucích učitelů bez další větších komentářů odpověděla, že

se cítí být více učitelem než vědcem. Jako argumenty zazněly tvrzení „Připravuji budoucí učitele, a proto si myslím, že bych měl být pro své studenty především vzorem pro učitelskou profesi.“. Většina dalších komentářů byla podobná. Dva respondenti odpověděli, že se cítí být spíše vědcem a jeden respondent odpověděl, že jeho mínění je „přesně v polovici cesty mezi učitelem a vědcem“.



## 7 Shrnutí a diskuze

V disertační práci nazvané „Role vzdělavatelů budoucích učitelů při utváření profesních kompetencí u studentů učitelství“, bylo pracováno s problematikou pregraduální přípravy studentů učitelství, vzdělavatelů budoucích učitelů a tvrzením, že mnoho studentů hodnotí pregraduální přípravu jako neuspokojivou. Na danou problematiku bylo pohlíženo z různých úhlů pohledu, to vše s cílem nalézt momenty nebo vlivy, které sehrávaly roli v naplňování profesních kompetencí u studentů učitelství na PF JU v průběhu pregraduální přípravy a zároveň byly klíčové při postojích a hodnoceních u studentů učitelství a jejich připravenosti na učitelskou profesi.

V této kapitole budou shrnuty nejdůležitější zjištění a skutečnosti podle stanovených cílů práce a bude provedena závěrečná diskuze výsledků. Pro zkoumanou tematiku jsem si vybrala rozsáhlou problematiku pregraduální přípravy, ve které hrají klíčovou roli vzdělavatelé budoucích učitelů a studenti učitelství. Na teoretické úrovni bylo cílem umožnit čtenáři vhled do problematiky týkající se vzdělavatelů budoucích učitelů a jejich role při utváření profesních kompetencí, pregraduální přípravy z pohledu hodnocení studentů a začínajících učitelů. Zároveň byla nastíněna otázka profesních kompetencí vzdělavatele budoucích učitelů. Ve výzkumné části je práce zacílena na hledání odpovědí na výzkumné otázky a na ověření hypotéz pro dotazníková šetření. Cílem výzkumné části bylo zjistit, jak posuzují studenti učitelství a začínající učitelé roli vzdělavatelů budoucích učitelů při rozvoji svých profesních kompetencí, a to v průběhu pregraduální přípravy s ohledem na svou připravenost pro učitelskou profesi. Výsledky z jednotlivých dílčích výzkumů byly pak zkoumány v souvislosti s možným propojením s některou s proměnných.

S tímto cílem korespondoval stanovený výzkumný problém. Vzhledem k tomu, že bylo pracováno v terénu smíšeného výzkumu, byly využity výzkumné otázky a ověřovány hypotézy. První otázka byla stanovena pro studenty učitelství. Jednalo se o otázku „Jak hodnotí studenti učitelství pregraduální přípravu na PF JU z pohledu pozdější připravenosti na učitelskou profesi?“. Odpověď byla hledána ve výzkumných šetřeních „Výzkumná sonda“ a „Role modelu“. Pro srovnání byl využit i výzkum, který se uskutečnil u začínajících učitelů (Šimoník 1995). Z výsledků mnou uskutečněného výzkumu lze usuzovat, že studenti, kteří jsou primárně orientováni pro studium na PF JU, hodnotí pregraduální přípravu celkově kladně. Problém spatřovali pouze v nedostatečném množství reflektované praxe. Tento výsledek byl do určité míry podobný u Šimoníka (1995), kde začínající učitelé hodnotili jako

negativum pregraduální přípravy malý podíl praxe. Z výpovědí respondentů z „Výzkumné sondy“ ovšem vyplynulo, že studenti nespátřují problém v množství praxe, ale v dostatečně reflektované praxi. Jako velmi pozitivní lze považovat fakt, že studenti byli schopni problém s praxí konkretizovat. Důležité je zároveň upozornit, že v dotazníkovém šetření „student učitelství“ 130 studentů nemělo pocit, že mají nedostatek praxe, ovšem dotazníkové šetření se dále nezaměřovalo na otázku reflektované praxe. Na problémy s nedostatečně reflektovanou praxí nebo na důležitost reflektované praxe upozorňují ve svých článcích a výzkumech autoři Spilková a Tomková (2010), Švec (1999), Slavík a Siňor (1993), Lukášová (2003) a Spilková (2004). Ostatní složky pregraduální přípravy studenti z PF JU hodnotili pozitivně. Výpovědi primárně orientovaných studentů pro studium na PF JU a učitelskou profesi byly mnohem komplexnější, než u studentů, kteří dle zjištěného hodnocení primárně orientovaní pro profesi nebyli. Primárně orientovaní studenti se byli schopni zamýšlet nad otázkou „rolí modelu“ u svých vzdělavatelů a u některých výpovědí se objevovala i polemika spojená se ztotožněním se se svými vzdělavateli. Touto problematikou se zabývají i autoři Vašutová (2008), Korthagen (2011) a Timmermanová (2009). Především Vašutová (2008) upozorňuje na tolik opomíjenou „rolí modelu“. Další výpovědi jen potvrzovaly důležitost „role modelu“ pro samotné studenty, kteří ve svých výpovědích uvádějí, že očekávají od svého vzdělavatele zmiňovanou pozici „role modelu“, neboť je pro ně zásadním aspektem při hledání vlastní profesní identity v budoucí praxi.

Zde dochází k situaci, která se objevuje i u dalších dílčích výzkumů, a to že hodnocení pregraduální přípravy se váže i na primární orientovanost samotných studentů. Důkazy tohoto tvrzení bude možno nalézt i v dalších částech diskuze. Student, který není primárně orientovaný, jak bylo zjištěno z některých výpovědí, zároveň většinou ani nehodnotí pregraduální přípravu kladně. Důvod tohoto postoje může být různý. Jedním z důvodů může být již samotná volba, kdy se jedná o tzv. „volbu na jistotu“. Student zvolil studium na PF JU jako jednu z variant vysokoškolského studia a v budoucnu nepředpokládá, že by se učitelské profesi věnoval. Takový to student není orientovaný pro profesi učitele, učitelství volil pouze jako určitý kompromis či „volbu na jistotu“. Pregraduální příprava neodpovídá jeho požadavkům na studium oboru, který chtěl studovat na jiné vysoké škole, kde nebyl přijat. Učitelský obor, který zvolil na PF JU ho neuspokojuje, neboť je neustále provázán s učitelskou profesí. Učitelské profesi nerozumí a nechce rozumět. Není schopen reflektovat zkušenosti a praxi, protože o těchto tématech není schopen uvažovat v intencích pedagogické profese. Student s takovýmto postojem by se následně neměl vyjadřovat k pregraduální

přípravě učitelů, neboť bude neustále udržovat ustálené tvrzení, že studenti hodnotí pregraduální přípravu jako neuspokojivou.

Následující výzkumná otázka rozvíjí předešlou. Jde o otázku „V jakých situacích se studenti identifikují se svými vzdělavateli?“. Na toto téma hovoří ve svém výzkumu Timmermanová (2009). Ona sama hledala odpověď na to, u koho se studenti učitelství inspirují a kdo je pro ně vzorem. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že jsou to učitelé ze středních škol, kteří studenty primárně ovlivnili a vzdělavatelé budoucích učitelů je ovlivnili v roli modelu minimálně. Její zjištění je rozdílné oproti výsledkům z dílčích výzkumů uskutečněných v disertační práci. Naopak zde existují kategorie, kde studenti ve svých výpovědích uváděli, že jsou to právě vzdělavatelé z PF JU, u kterých hledají oporu a jsou pro ně v pozici „role modelu“. Jednalo se zejména o studenty učitelství pro MŠ. Porovnáme-li hodnocení studentů v prezenční formě a kombinované formě studia, tak to byli studenti z kombinované formy studia, kteří posuzují vzdělavatele jako vzor pro jejich profesi. Zde nastává určitý zajímavý jev, který by stál za další zkoumání, neboť jsou to především studenti z praxe mateřských škol, kteří jsou otevření přijímat nový vzor pro svou profesi. Nejméně jsou ochotni přijímat vzdělavatele v pozici vzoru studenti učitelství pro II. stupeň ZŠ, ovšem v této skupině bylo i nejvíce studentů, kteří nebyli primárně orientováni pro studium na PF JU a pro profesi učitele. U začínajících učitelů je naprosto totožná situace. Opět to byli studenti z učitelství pro MŠ, kteří své vzdělavatele v pozici vzoru shledávají.

Další otázkou je, který vzdělavatel a v čem je jim vzorem pro jejich profesi učitele. Zde lze identifikovat dvě skupiny odpovědí – jednu skupinu tvoří výroky, kdy studenti kladně hodnotí didakticky dobře připravený seminář nebo přednášku a vzdělavatel je pro ně v tu chvíli modelem profesních kompetencí učitele. V druhém případě studenti kladně hodnotí vzdělavatele jako představitele jeho oboru a snaží se s ním identifikovat v rovině odbornosti. Ve výrocích nalézáme i paradoxní hodnocení, kdy právě rozpor mezi vysoce rozvinutou předmětově profesní kompetencí a úrovní didaktické kompetence je ze strany studentů kriticky hodnocen, většinou v tom smyslu, že požadují vyšší didaktickou úroveň. Tuto skutečnost dokládá i výrok jednoho respondenta: „u vzdělavatelů nejvíce oceňuji, když výuka není jen strohým výkladem, ale učitel zařazuje i diskuzi a dává příklady z praxe. Mnoho učitelů jsou jen vědci a jejich přednášky jsou odtržené od reality.“. I z dalších výroků můžeme vypozařovat rozdílné vnímání vzdělavatelů studenty učitelství. Studenti si uvědomují, že vzdělavatel pro ně zastává roli modelu „vědce“ nebo „učitele“. Z výpovědí studentů dále vyplynulo, že student za vzdělavatele „vědce“ zpravidla považuje vyučujícího oboru a za

vzdělavatele “učitelé“ shledává představitele pedagogicko-psychologických předmětů. A zde se opět vracíme zpět na začátek diskuze, protože musí být opět konstatováno, že záleží prvotně na samotném studentovi učitelství, jak vnímá profesi učitele a jaké přípravné složky pregraduální přípravy on sám preferuje a jaké profesní kompetence on sám shledává jako klíčové a sám je očekává od pregraduální přípravy. Jako signifikantní bylo možné nalézt právě vztah mezi složkou přípravy a vzdělavatelem, který tuto složku představuje. Toto zjištění považuji za přínosné, protože implikuje téma problematického výběru vstupu pro studium učitelství.

Při analýze odpovědí u „Výzkumné sondy“ a „Role modelu“ nacházíme další druh hodnocení, ve kterém studenti hodnotí vzdělavatele kladně, ale zároveň ho nevnímají jako zdroj pro svou profesní identitu učitele. Studenti si vzdělavatele nespojují s učitelskou profesí jako takovou. U respondentů z dílčího výzkumu „Role modelu“ bylo navíc patrné, že jejich postoj k posuzování vzdělavatele se vztahuje ke studovanému stupni učitelské přípravy. V tomto případě se jednalo o studenty učitelství SŠ. Jejich vnímání učitelské profese, zaměřené především na oborovou přípravu, se následně potvrdilo v dotazníkovém šetření. Další překvapivá skutečnost se také vázala k dílčímu výzkumnému šetření „Role modelu“, kdy drtivá většina výpovědí byla na úrovni prostého výčtu charakteristik. Tato skutečnost mohla vzniknout do určité míry zvolenou metodou sběru dat, přesto se ale lze domnívat, že (v kontextu dalších zjištění) je také zapříčiněna malou elaborovaností pojetí učitelské profese u těchto studentů.

Na následující výzkumnou otázku „Jak studenti učitelství z PF JU hodnotí naplnění svých učitelských profesních kompetencí v průběhu pregraduální přípravy s ohledem na připravenost na učitelskou profesi?“ byla hledána odpověď v dílčím výzkumu „Výzkumná sonda“, „Role modelu“ a v dotazníkových výzkumných šetřeních. Hodnocení naplnění jednotlivých profesních kompetencí u studentů souviselo opět s jejich pojetím učitelské profese, kategorií (učitelství pro MŠ, učitelství pro I. stupeň ZŠ, učitelství pro II. stupeň ZŠ a učitelství pro SŠ) učitelské přípravy a primární orientací studentů učitelství.

U dotazníkového šetření, které bylo následně statisticky zpracováno, se projevil signifikantní vztah mezi kategoriemi (učitelství pro MŠ, učitelství pro I. stupeň ZŠ, učitelství pro II. stupeň ZŠ a učitelství pro SŠ) a preferovanými profesními kompetencemi. Tuto skutečnost do určité míry potvrzoval výzkum role modelu, kde byl výzkumný vzorek tvořen studenty učitelství na SŠ. U těchto studentů představoval základ učitelské profese, jak dokazují jednotlivé výpovědi,

dobře rozvinutou předmětovou profesní kompetenci. Tuto profesní kompetenci očekávali i u svých vzdělavatelů. Z tohoto hlediska pak i posuzovali svou připravenost na učitelskou profesi. Může se tedy stát, že student nedisponuje některou z kompetencí nebo jí má jen málo rozvinutou, ale sám jí jako prioritní neshledává a tak se ani nesnaží jí rozvíjet. Pro získání podrobnějších informací o naplnění jednotlivých profesních kompetencí, byla v dotazníkových šetřeních zařazena jedna celá výzkumná oblast, která se týkala právě jednotlivých profesních kompetencí. Ze statisticky zpracovaných výsledků můžeme usuzovat, že naplnění jednotlivých profesních kompetencí se váže na jednotlivé kategorie, na primární orientovanost studentů pro studium a pro učitelskou profesi. Například u studentů učitelství pro MŠ, bylo hodnocení primární orientace pro studium vyšší než u studentů učitelství pro II. stupeň ZŠ. Dále můžeme vypožorovat, že studenti učitelství pro MŠ hodnotí své profesní kompetence jako více naplněné než u zmiňované kategorie učitelství pro II. stupeň ZŠ. Jedinou výjimku představovala předmětová profesní kompetence, kterou přirozeně u sebe hodnotili studenti učitelství II. stupně ZŠ jako více rozvinutou než například studenti učitelství pro MŠ.

Poslední otázka směřovala ke studentům učitelství „Jaké profesní kompetence studenti učitelství očekávají u svých vzdělavatelů učitelů?“. Na tuto otázku byla hledána odpověď v dílčím výzkumu „Návrh kompetenčního modelu u vzdělavatelů budoucích učitelů.“. Podobně tematicky zaměřený výzkum proběhl i v Německu na univerzitě v Regensburgu pod názvem „Lehre Profi“ (BMBF 2014) za pomoci metody „focus group“. Zde však navrhovali kompetenční model akademičtí pracovníci a vzdělavatelé budoucích učitelů.

Na uskutečněném dílčím výzkumu „Návrh kompetenčního modelu u vzdělavatelů budoucích učitelů“ na PF JU byl zvolen podobný postup jako u výzkumu v Německu, ale návrh nejprve tvořili studenti učitelství z PF JU a následně k němu zaujali postoj vzdělavatelé budoucích učitelů. Za klíčové lze považovat ve výzkumu porovnání názoru studentů učitelství, kteří byli rozděleni do dvou skupin, a vzdělavatelů budoucích učitelů. Jak se dalo přepokládat, názory skupin studentů se lišily. Rozdíly byly především v argumentační rovině a vnímání pozice vzdělavatele. Opět zde byla patrná pozice vzdělavatel „učitel“ a vzdělavatel „vědec“ v podobě zvolené profesní kompetence na prvním místě. Přínosné jsou v tomto případě důvody, proč student volí u svého vzdělavatele jako nejdůležitější předmětovou nebo didaktickou profesní kompetenci. Na základě výroků lze usuzovat, že didaktická profesní kompetence představovala pro některé studenty vzor učitelské profese. U některých studentů se ovšem z výroků dalo vyvozovat, že stále ještě setrvávají v roli žáka ze střední školy a vzdělavatel

s dobře rozvinutou didaktickou profesní kompetencí je pro ně pouze usnadněním ve studiu. U studentů volící na prvním místě předmětovou profesní kompetenci se opakovaně vyskytují již zmíněné důvody, kdy student sám pro sebe má zpracovaný koncept učitelské profese a z jeho pohledu je oborová složka v přípravném vzdělávání tím základním, co očekává od studia, a tím základním čím by chtěl být vybaven do praxe. Vyhledává a identifikuje se se vzdělavateli, kteří pro něj představují vzor v jeho pojetí profese.

K návrhu profesních kompetencí vzdělavatele budoucích učitelů se měli následně vyjádřit i vzdělavatelé budoucích učitelů. Z výsledků vyplynulo, že někteří vzdělavatelé nepovažovali za zcela šťastné zařadit profesní kompetence vzdělavatelů budoucích učitelů do nějakého žebříčku. Vzdělavatelé jako argumentaci pro svou volbu uváděli, že vzdělavatel je již ze samotné legislativy brán jako vědecký pracovník, a proto podle názoru respondentů na prvním místě nemůže být didaktická profesní kompetence, jak uváděla jedna skupina studentů učitelství. Ale ani předmětovou profesní kompetenci nespatořovali jako prioritní, neboť PF JU má podle jejich názoru za úkol připravovat budoucí učitele. Kompetenční model vzdělavatelů budoucích učitelů by měl být sestaven do kompetenčních profesních oblastí, které by byly jako živý organismus. Na správný podnět by se daná oblast stala prioritní a profesní kompetence vzdělavatele budoucích učitelů by v tuto chvíli byly prioritní. Základem by měl být soubor profesních kompetencí vzdělavatele, které jsou pro jeho profesi nezbytné. Při sestavování tohoto souboru profesních kompetencí musí být prioritou sama učitelská profese respektive její atributy. Tento návrh považuji jako zásadní.

Vytvořené výzkumné otázky zkoumaly skupinu vzdělavatelů budoucích učitelů a jednalo se o tuto problematiku: jak hodnotí vzdělavatelé svou roli modelu pro své studenty učitelství, jak rozvíjejí vzdělavatelé své profesní kompetence a jaké podpory se jim dostává od PF JU.

Z hodnocení vzdělavatelů pedagogicko-psychologické složky pregraduální přípravy vyplývá, že vzdělavatelé si plně uvědomují, že jsou vzorem a tedy stojí v pozici „role modelu“ pro své studenty. Z výpovědí vyplynulo, že vzhledem k tomu, že si tuto skutečnost uvědomují, přizpůsobují tomu i svou výuku. Vzdělavatelé pracují na své výuce po stránce didaktické, neboť si uvědomují, že připravují studenty na učitelskou profesi. Svou výuku se snaží postavit tak, aby z ní mohl student čerpat ve své učitelské profesi. Zajímavé je pozorovat, co vzdělavatelé uvádějí jako determinanty jejich snažení. Jedním z determinantů kromě klasických příkladů jako je velký počet studentů ve skupině a nevyhovující prostor, je také primárně negativní postoj k samotnému studiu a k profesi učitele. Opět nacházíme důkazy

toho, jak bylo již výše popsáno, že student učitelství by měl vstupovat na PF JU primárně orientován na profesi učitele, aby pregraduální příprava pro něj měla přínos. Přestože ve výpovědích vzdělavatelů nacházíme přesný popis všech možných aktivizujících metod, využívání problémových situací, využívání metody kritického myšlení a koncepčně zpracované hodiny, ve kterých je uplatňována reflexe, v hodnocení studentů se tyto skutečnosti neobjevují.

Poslední výzkumná otázka se vztahovala k problematice profesionalizace akademických pracovníků „staff development“, v našem případě vzdělavatelů budoucích učitelů. Ve světě je toto téma často diskutováno a řeší se, zda vyžadovat po uchazečích o akademickou profesi speciální vzdělání ve vysokoškolské pedagogice nebo didaktice. Podrobně o tomto tématu hovoří Korthagen (2011), když představuje situaci v Nizozemí. Své tvrzení dokládá na výzkumu od Wilsona (1990). Oba autoři závěrem konstatují, že se systematicky profesionalizace akademických pracovníků řeší jen ojediněle. Obdobná situace panuje i v ČR, neboť u nás o systémovém vzdělávání vzdělavatelů učitelů nelze hovořit. Profesionalizace vzdělavatelů probíhá na úrovni dílčích kurzů. Většina kurzů se nezaměřuje na rozvoj didaktické profesní kompetence.

Z výpovědí vzdělavatelů z PF JU vyplynulo, že i oni pocítují potřebu dalšího vzdělávání. Především začínající vzdělavatelé hodnotí negativně absenci kurzů vysokoškolské pedagogiky nebo didaktiky. PF JU tuto možnost svým zaměstnancům nenabízí, a proto mnozí vystudovali vysokoškolskou pedagogiku na jiných fakultách.

Pro podporu rozvoje profesních kompetencí u vzdělavatelů budoucích učitelů byl v Německu na univerzitě v Regensburgu zrealizovaný výzkum, který si kladl za cíl vytvořit „podporu“ pro rozvoj vzdělavatelů budoucích učitelů. Jednalo se o projekt nazvaný „LehreProfi“ (BMBF 2014). Podpora spočívala ve vytvoření empiricky validního „Modell hochschuldidaktischer Kompetenz“ (Didaktický kompetenční model akademických pracovníků). Pomocí vytvořeného modelu pak byla koncipována cílená „podpora“, která měla napomoci rozvíjet jednotlivé profesní kompetence, které jsou pro vzdělavatele budoucích učitelů stěžejní. Jednalo se o ojedinělý výzkum, který by se dal realizovat i v našich podmínkách.

Výzkum realizovaný mezinárodním výzkumným týmem v roce 2010 pod vedením Boyda a Harrisové (2010) na Pedagogické fakultě Univerzity v Cumbrii ve Velké Británii se rovněž dotýkal této problematiky. Výzkumný vzorek byl tvořen začínajícími vzdělavateli budoucích učitelů, kteří měli hodnotit podporu, již se jim dostává od instituce, kde pracují. Respondenti

výzkumu hodnotili formální a neformální složku budování své profesní identity. Boyd a Harrisová (2010) zjistili, že respondenti i přes kladné hodnocení všech postgraduálních kurzů, které absolvovali, následně získané poznatky aplikují jen zčásti. Dále se ukázalo, že ani jejich vedoucí oddělení neměli vysoká očekávání ohledně tohoto typu aktivit, a proto pouhý souhlas s postgraduálním vzděláváním bez aktivní účasti a následného využití nemůže být dostatečně efektivní. Naopak neformální podpora ze strany jejich kolegů je hodnocena respondenty pozitivně. Je proto na zvážení jak koncipovat samotnou profesionalizaci akademických pracovníků a i vzdělavatelů v České republice. V ČR před rokem 1989 bylo povinné dle směrnice č. 17 852/83-31 ze dne 20. června 1983 o dalším zvyšování kvalifikace učitelů vysokých škol (ČSSR 1983) absolvovat tzv. „systém zvyšování pedagogické kvalifikace vysokoškolských učitelů“. Jedna z kritik se týkala právě nedobrovolné účasti.

Vrátíme-li se zpět k neformální podpoře, jak byla zkoumána na Pedagogické fakultě Univerzity v Cumbrii, tak to byli právě starší kolegové, kteří stáli v pozici „role modelu“ pro své začínající kolegy. Z výzkumu již zmiňovaných Boyda a Harrisové (2010) dále vyplynulo, že začínající vzdělavatelé čerpají od svých vzorů například při samotném projektování výuky. Dalším zjištěním, které se ukázalo i ve výzkumu uskutečněném u vzdělavatelů na PF JU bylo, že začínající vzdělavatel potřebuje tuto neformální podporu, aby získal odvahu postupně zavádět další výukové metody ve svých hodinách. Vzdělavatelé budoucích učitelů se v počátcích své profesní dráhy spoléhají především na přednáškový vyučovací styl, a to ze dvou důvodů. Jedním z nich je jejich představa a zkušenost o výuce na univerzitách a druhým důvodem je nedostatek sebevědomí. Metoda „přednášky“ se zdá začínajícím vzdělavatelům být méně riskantní než strategie zahrnující například diskuzi. Mnoho začínajících vzdělavatelů získává jistotu v pevně naplánovaných hodinách a vyhýbá se zařazování možné improvizace. S výzkumem řešícím otázku neformální podpory vzdělavatelů budoucích učitelů se v odborné literatuře setkáváme minimálně.

Posledním klíčovým tématem u vzdělavatelů budoucích učitelů byla problematika spojená s pozicí, se kterou se vzdělavatel ztotožňuje. Tak jako studenti vnímají své vzdělavatele v pozici „učitele“ a „vědce“, stejným způsobem se reflektují i vzdělavatelé. Tomuto tématu se věnoval i výzkum, který probíhal ve Švédsku, blíže jej popsaly ve své publikaci Švecová a Vašutová (1997), a jehož výsledky jsou podobné výsledkům výzkumu realizovanému na PF JU. Výsledky výzkumu z PF JU přinesly zjištění, že vzdělavatelé vyučující pedagogické a psychologické disciplíny jsou spojováni s pozicí „učitele“ a za „vědce“ jsou považováni vzdělavatelé, kteří přednášejí specifické disciplíny, které se úzce váží ke studovanému oboru.



Z výzkumu navíc vyplynulo, že vzdělavatel „vědec“ se sebereflektuje v pozici „vědce“ a neidentifikuje se v pozici „učitele“ a naopak.

Vzdělavatelé tvořící výzkumný vzorek z PF JU patřili všichni pod katedru pedagogiky a psychologie. Z tohoto důvodu mohla být vznesena domněnka, že se budou reflektovat spíše v pozici „učitele“, což se následně i potvrdilo. Výzkum ovšem nebyl realizován u všech přípravných složek, a tak nelze závěry zobecňovat. Naopak situace může být naprosto odlišná. Zároveň je otázkou, zda vzdělavatel, který se reflektuje v pozici „vědce“, dokáže být studentovi vzorem pro jeho učitelskou profesi. Z výpovědi studentů ovšem vyplynulo, že jsou si plně vědomi, kterou pozici daný vzdělavatel zastává, a z tohoto hlediska k němu přistupují. Zároveň připouštějí, že vzdělavatel „vědec“ je pro ně přínosný po stránce oborové a jsou mu ochotni tolerovat některé nedostatečně rozvinuté profesní kompetence například didaktickou či komunikativní.

Z historického exkurzu můžeme vypožorovat, že problematika vzdělavatelů budoucích učitelů nebyla ani v minulosti uspokojivě řešena. Můžeme se domnívat z historického vývoje jaké problémy a priority museli řešit. Pozice vzdělavatelů se v průběhu jednotlivých období měnila. Jiné požadavky řešili vzdělavatelé v období po roce 1918, kdy byla ještě dvojkolejnost pregraduální přípravy učitelů a jiné problémy řešili například po roce 1948, kdy vzdělavatelé byli pod kontrolou komunistické strany. Právě otázku proměny profesní identity vzdělavatelů budoucích učitelů, která byla spojená s politickou situací země, shledávám jako inspirující a všechna výše popsaná témata by měla být předkládána v souladu s daným obdobím.

## 8 Závěr

Disertační práce se zabývala problematikou hodnocení role vzdělavatelů budoucích učitelů studenty učitelství a začínajícími učiteli při rozvoji jejich učitelských profesních kompetencí. Cílem disertační práce bylo umožnit čtenáři vhled do této problematiky, zejména s důrazem na význam vzdělavatelů při utváření profesních kompetencí jejich studentů v průběhu pregraduální přípravy. Toto téma logicky nastoluje i otázku profesních kompetencí samotných vzdělavatelů.

Cílem výzkumné části bylo zjistit, jak posuzovali studenti učitelství a začínající učitelé roli vzdělavatelů budoucích učitelů při rozvoji svých profesních kompetencí v průběhu pregraduální přípravy s ohledem na svou připravenost pro učitelskou profesi. Tento cíl byl podpořen realizací několika výzkumných šetření, kterým je věnována výzkumná část práce. Vliv vzdělavatelů na utváření profesních kompetencí studentů jsme zde hodnotili v kontextu připravenosti studentů a začínajících učitelů na (budoucí) učitelskou profesi. Získané výsledky jsme podrobili další analýze s cílem identifikovat možné korelace s proměnnými danými studiem, tedy stupněm nebo přípravnou složkou vzdělávání. Klíčovým tématem v empirické části byla i otázka spojená s „rolí modelu“ ze strany vzdělavatelů směrem ke studentům učitelství.

Můžeme konstatovat, že stanoveného cíle disertační práce bylo dosaženo. V jednotlivých výzkumných šetřeních bylo zjištěno, že k úspěšnému naplňování profesních kompetencí učitele přispěl primárně orientovaný postoj studenta pro studium učitelství a učitelskou profesi, dále vzdělavatel budoucích učitelů v „rolí modelu“ a vyvážené a kvalitně koncipované přípravné vzdělávání budoucích učitelů. Z výsledků dotazníkových šetření „Student učitelství“ a „Začínající učitel“ lze konstatovat, že subjektivní hodnocení studentů a začínajících učitelů své vlastní připravenosti na učitelskou profesi, v podobně dostatečně rozvinutých profesních kompetencí, se lišilo v závislosti na jednotlivých kategoriích přípravného vzdělávání. Z výsledků lze usuzovat, že čím více se student hodnotí jako primárně orientovaný pro samotné studium učitelství na PF JU a profesi učitele, a to napříč obory, tím více vzrůstají jeho hodnocení naplnění jednotlivých profesních kompetencí učitele. Výsledky dále naznačují, že studenti a začínající učitelé posuzují své profesní kompetence učitele jako dostatečně naplněné, rozdíly v úrovni jsou vázány na kategorie, tedy například studenti učitelství a začínající učitelé pro MŠ se hodnotili být mnohem více vybaveni profesními kompetencemi učitele než studenti učitelství pro II. stupeň ZŠ.

Zároveň se statisticky potvrdil předpoklad, že student, který přicházejí na PF JU studovat s vědomím, že chce studovat na PF JU některý z nabízených učitelských oborů a předpokládá, že po ukončení pregraduální přípravy se bude věnovat učitelské profesi, své stanovisko v průběhu studia v zásadě nemění.

Ze získaných výsledků k problematice „role modelu“ můžeme konstatovat, že čím vyšší shledává u sebe student primární orientaci pro učitelskou profesi, tím více je ochoten akceptovat svého vzdělavatele v roli modelu, a to z hlediska různých doporučení a informací spojených s plánováním výuky atd.. Zároveň student učitelství posuzuje svého vzdělavatele v „roli modelu“ ve dvou odlišných pozicích – jako učitele a jako vědce.

Dále se podařilo vysledovat vztah mezi hodnocením vzdělavatelů z jednotlivých složek přípravy a přípravnou složkou. Hodnotil-li student některou složku pregraduální přípravy jako stěžejní, hodnotil pozitivně i vzdělavatele, který tuto složku reprezentoval. Jediná výjimka byla ve složce „praxe“, kde student tuto složku přípravy hodnotil jako významnou, ale vzdělavatele, kteří tuto složku reprezentovali, již pozitivně nehodnotil. Z tohoto a předešlých zjištění vyplývá, že veškerá hodnocení studentů a začínajících učitelů je nutné zohlednit v souvislosti s kategorií přípravného vzdělávání. V jednotlivých kategoriích jsou rozdíly v posuzování složek pregraduální přípravy. Tím se do určité míry zpochybňuje všeobecně uznávané tvrzení, že studenti hodnotí pregraduální přípravu jako neuspokojivou, avšak toto tvrzení nelze paušalizovat.

Z výsledků získaných z výzkumného šetření u vzdělavatelů budoucích učitelů vyplynulo, že oni sami pocítovali na začátku své profesní dráhy malou podporu ze strany PF JU při naplňování svých profesních kompetencí spjatých s výukovou činností. Možná systematická podpora začínajících vzdělavatelů budoucích učitelů by napomohla k následnému zkvalitnění pregraduální přípravy budoucích učitelů.

Jsme si vědomi rozsáhlosti, na první pohled až nesourodosti dílčích šetření. Při chronologickém pohledu na časovou návaznost jednotlivých kroků se ale ukáže, že smyslem širšího záběru je naopak vyspecifikovat výzkumné pole a přinést odpovědi, které jsou skutečně relevantní pro rozvíjení zkoumané oblasti v budoucnosti. Současnou úroveň získaných poznatků považujeme za kvalitní bázi pro další zkoumání této problematiky.

## 9 Seznam použitých informačních zdrojů

ALEVIA, 2010. Podkladová analýza k Implementaci Evropského kreditového systému (ECTS) ve vzdělávací činnosti veřejných, soukromých a státních vysokých škol v České republice a Joint/double/multiple degree [online]. 2010. [vid. 12. říjen 2014]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/8888\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/8888_1_1/)

BEAN, John P., 1998. Alternative Models of Professorial Roles: New Languages to Reimagine Faculty Work. *The Journal of Higher Education*. roč. 69, č. 5, s. 496–512.

BEČVÁŘ, Jindřich, 1998. Dějiny Univerzity Karlovy [IV, 1918-1990]. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7184-539-6.

BENEŠ, Pavel, 2007. 60 let pedagogických fakult: 1946 - 2006 = Šedesát let pedagogických fakult. Plzeň: Koniáš. ISBN 80-86948-04-8.

BERENDT, Brigitte, 2014. Hochschuldidaktische Weiterbildung, Forschung, Beratung, Entwicklung [online] [vid. 1. únor 2015]. Dostupné z: <http://userpage.fu-berlin.de/~bberendt/>

BERTRAND, Yves a David C BERLINER, 1998. Soudobé teorie vzdělávání. 1. vyd. Přel. Oldřich SELUCKÝ. Praha: Portál. ISBN 80-717-8216-5.

BERTRAND, Yves, N GAGE a David C BERLINER, 1998. Educational psychology. 6th ed. Boston: Houghton Mifflin. ISBN 03-957-9794-2.

BÍLKOVÁ, Zuzana, Margareta GARABIKOVÁ PÁRTLOVÁ a Ram THEIN, 2013. Vzdělavatelé budoucích učitelů v roli profesního modelu pro své studenty. *ACORát - Časopis pro teorii a praxi osobnostně sociálního rozvoje* [online]. roč. 2, č. 1/2013. ISSN 1803-0823. Dostupné z: [http://acor.cz/getattachment/Studovny/ACORat---archiv/1-2013/2\\_Bilkova-a-kol.pdf.aspx](http://acor.cz/getattachment/Studovny/ACORat---archiv/1-2013/2_Bilkova-a-kol.pdf.aspx)

BLOOR, Michael, Jane FRANKLAND, Michelle THOMAS a Kate ROBSON, 2001. Focus groups in social research. Introducing qualitative methods. London ; Thousand Oaks, California: SAGE Publications. ISBN 9780761957430.

BMBF, 2014. LehreProfi – Kompetenzmodell professioneller Hochschullehre [online] [vid. 24. listopad 2014]. Dostupné z: <http://www.hochschulforschung-bmbf.de/de/1515.php>

BOSÁK, František, 1969. Česká škola v době nacistického útlaku: příspěvek k dějinám českého školství od Mnichova do osvobození. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

BOYD, Pete a Kim HARRIS, 2010. Becoming a university lecturer in teacher education: expert school teachers reconstructing their pedagogy and identity. *Professional Development in Education*. roč. 36, č. 1-2, s. 9–24. ISSN 1941-5257, 1941-5265.

BUCHBERGER, ed. Friedrich, 1992. ATEE-guide to institutions of teacher education in Europe (AGITE). Brussels: ATEE. ISBN 28-712-5026-X.

CARL VON OSSIETZKY, 2014. Hochschuldidaktik - Universität Oldenburg [online] [vid. 18. prosinec 2014]. Dostupné z: <http://www.uni-oldenburg.de/lehre/hochschuldidaktik/zertifikat/module/>

COUFALOVÁ, Jana a Jana VAŇKOVÁ, 2010. Může vysoká škola připravit kvalitního učitele? In: Hledisko kvality v přípravě učitelů. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, s. 27–32. ISBN 978-80-7043-869-5.

CSVŠ, 2006. Projekt vysokoškolská pedagogika (VYSPA) [online]. 2006. Dostupné z: <http://www.csvs.cz/projekty/vyspa.pdf>

CSVŠ, 2011. Pozvánka na kurz Vysokoškolské pedagogiky pro přírodovědné a technické obory v rámci o projektu „Podpora přírodovědných a technických oborů“ [online]. 2011. Dostupné z: [http://www.csvs.cz/projekty/2011\\_rcu/pozvanka\\_VYSPAPTO.pdf](http://www.csvs.cz/projekty/2011_rcu/pozvanka_VYSPAPTO.pdf)

ČÁLEK, František, 1921. Univerzitní vzdělávání učitelstva škol národních. Časopis Československé obce učitelské. roč. 1, s. 57–59 a 84–87.

ČESKOSLOVENSKO, 1938. Vládní nařízení ze dne 21. 11. 1938 o úpravě některých personálních poměrů ve veřejné správě [online]. 1938. Dostupné z: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1938/119-1938.pdf>

ČR, 1997. Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ze dne 28. května 1997 o podmínkách odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků a o předpokladech kvalifikace výchovných poradců [online]. 1997. Dostupné z: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1997/048-1997.pdf>

ČR, 1998a. Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách) [online]. 1998. Dostupné z: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1998/039-1998.pdf>

ČR, 1998b. Zákon ze dne 22. dubna 1998 o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách) [online]. 1998. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/32962\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/32962_1_1/)

ČR, 2001. Zákon ze dne 4. dubna 2001, kterým se stanoví některé další předpoklady pro výkon některých funkcí ve státních orgánech a organizacích České a Slovenské Federativní Republiky, České Republiky a Slovenské Republiky ve znění pozdějších předpisů [online]. 2001. Dostupné z: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/2001/058-2001.pdf>

ČR, 2005. Zákon ze dne 20. prosince 2005, kterým se mění zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách) [online]. 2005. Dostupné z: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/2005/188-2005.pdf>

ČSFR, 1990. Zákon ze dne 4. května 1990 o vysokých školách [online]. 1990. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=2341>

ČSFR, 1991. Zákon České národní rady ze dne 9. července 1991 o zřízení Slezské univerzity, Jihočeské univerzity, Západočeské univerzity, Univerzity Jana Evangelisty Purkyně a Ostravské univerzity [online]. 1991. Dostupné z: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1991/057-1991.pdf>

ČSR, 1945. Dekret presidenta republiky ze dne 27. října 1945 o vzdělávání učitelstva [online]. 1945. Dostupné z: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1945/055-1945.pdf>

ČSR, 1946a. Vládní nařízení ze dne 27. srpna 1946, kterým se vydává statut pedagogických fakult a určuje studijní doba učitelů [online]. 1946. Dostupné z: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1946/073-1946.pdf>

ČSR, 1946b. Zákon ze dne 9. dubna 1946, kterým se zřizují pedagogické fakulty [online]. 1946. Dostupné z: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1946/045-1946.pdf>

ČSR, 1948. Zákon ze dne 21. dubna 1948 o základní úpravě jednotného školství (školský zákon) [online]. 1948. Dostupné z: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1948/038-1948.pdf>

ČSSR, 1953. Zákon ze dne 24. dubna 1953 o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon) [online]. 1953. Dostupné z: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1953/018-1953.pdf>

ČSSR, 1964. 166 zákonné opatření předsednictva Národního shromáždění ze dne 12. srpna 1964 o pedagogických fakultách [online]. 1964. Dostupné z: <http://ftp.aspi.cz/aspi/opispdf/1964/069-1964.pdf>

ČSSR, 1983. Směrnice 17 852/83-31 ze dne 20. června 1983 o dalším zvyšování kvalifikace učitelů vysokých škol [online]. 1983. Dostupné z: <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1983/019-1983.pdf>

EGGER, Rudolf a Marianne MERKT, ed., 2012. Lernwelt Universität: Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre. Wiesbaden: Springer VS. Lernweltforschung, 9. ISBN 9783531178462.

EU, 2009. Education and Training 2020 (ET 2020) [online] [vid. 18. listopad 2014]. Dostupné z: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/ef0016\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_en.htm)

EURYDICE, 2002. Key Competencies: A Developing Concept in General Compulsory Education. Brussels: Eurydice. Eurydice Survey. ISBN 2-87116-346-4.

EURYDICE, 2007. Im Blickpunkt: Strukturen des Hochschulbereichs in Europa - 2006/07: nationale Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses. Brüssel: Eurydice. ISBN 978-92-79-05373-3.

EVROPSKÁ KOMISE, 2010. Vysoké školství: Boloňský proces - často kladené otázky [online] [vid. 29. duben 2014]. Dostupné z: [http://ec.europa.eu/ceskarepublika/press/press\\_releases/memo09170\\_cs.htm](http://ec.europa.eu/ceskarepublika/press/press_releases/memo09170_cs.htm)

GARABIKOVÁ PÁRTLOVÁ, Margareta, 2011. Vzdělavatelé budoucích učitelů v období od roku 1918 až do roku 1939 a jejich snahy o zavedení vysokoškolského vzdělání pro učitele škol obecných a měšťanských (2011). In: Mezinárodní konference Evropské pedagogické fórum 2011. s. 332–341. ISBN 978-80-904877-6-5.

GARABIKOVÁ PÁRTLOVÁ, Margareta a Erika NEHREROVÁ, 2012. Nástroje dalšího vzdělávání jako součást procesu profesionalizace akademických pracovníků. In: Kvalita ve vzdělávání: XX. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu. s. 1–10. ISBN 978-80-7290-620-8.

GAVORA, Peter, Vladimír JŮVA a Vendula HLAVATÁ, 2010. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

HANUŠOVÁ, Světlana, 2005. Reflexe v pedagogické praxi v rámci pregraduální přípravy učitelů anglického jazyka. In: Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů: sborník z mezinárodního pracovního semináře konaného dne 9. prosince 2005 na Pedagogické fakultě MU v Brně. Brno: Masarykova univerzita v Brně pro Katedru pedagogiky a Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, s. 96–100. ISBN 80-210-3884-5.

HARDEN, R.M. a Joy CROSBY, 2000. AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer the twelve roles of the teacher. Medical Teacher. roč. 22, č. 4, s. 334–347. ISSN 1466-187X (online).

HASNER, Leopold, 1869. Říšský zákon č. 62 / 1869, tímto se ustanovují pravidla vyučování ve školách obecných. 14. květen 1869.

HENDL, Jan, 2012. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0219-6.

ILLERIS, Knud, 2007. How We Learn: Learning and Non-Learning in School and Beyond. B.m.: Routledge. ISBN 9781134071371.

JANÍK, Tomáš, 2004. Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů: sborník z mezinárodní konference konané dne 24. února 2004 na Pedagogické fakultě MU v Brně. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-3378-9.

JANÍK, Tomáš, 2005. Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání. Brno: Paido. ISBN 80-731-5080-8.

JANÍK, Tomáš, Vladimíra SPILKOVÁ a Michaela PÍŠOVÁ, 2014. Standard a karierní systém učitele: problémy předložené koncepce v širších souvislostech. Pedagogická orientace. roč. 24, č. 2, s. 259–274. ISSN 1211-4669.

JEDNOTA UČITELSTVA NÁRODNÍCH ŠKOL, 1938. Škola měšťanská a živnostenská. roč. XL, č. 22.

JEDNOTA UČITELSTVA NÁRODNÍCH ŠKOL, 1940. Národní učitel. roč. II, č. 3.

JEŽKOVÁ, Věra, Botho von KOPP a Tomáš JANÍK, 2008. Školní vzdělávání v Německu. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 978-802-4615-585.

JOHANN WOLFGANG GOETHE - UNIVERSITÄT, 2014. eLearning-Qualifizierung [online] [vid. 1. únor 2015]. Dostupné z: <http://www.megadigitale.uni-frankfurt.de/workshopreihe/index.html>

KALLÓS, Daniel, 2003. Teachers and Teacher Education in Sweden: Recent developments [online]. 2003. [vid. 11. říjen 2014]. Dostupné z: <http://tntee.umu.se/archive/bologna2003.pdf>

KASÁČOVÁ, Bronislava, 2005. Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave. Banská Bystrica: PF, Univerzita Mateja Bela. ISBN 80-8083-046-0.

- KORTHAGEN, Fred A.J., 1992. Techniques for stimulating reflection in teacher education seminars. *Teaching and Teacher Education*. roč. 8, č. 3, s. 265–274. ISSN 0742-051X.
- KORTHAGEN, Fred A.J., 2004. In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. roč. 20, č. 1, s. 77–97. ISSN 0742-051X.
- KORTHAGEN, Fred A.J., 2011. Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů. 1. vyd. Přel. Petr NAJVAR a Jiřina NAJVAROVÁ. Brno: Paido. ISBN 978-807-3152-215.
- KOŘÍNEK, Miroslav, 1981. Zdokonalování přípravy a dalšího vzdělávání učitelů prvního stupně základní školy. Praha: Univerzita Karlova.
- KOTÁSEK A KOL, Josef, 1991. Rozvaha o školství a vzdělanosti a jejich dalším vývoji v českých zemích. *Učitel'ské noviny*. roč. 94, č. 33, příloha Obzor, s. 1–4. ISSN 0139-5718.
- KREJČÍ, Vladimír, 1993. Tradice vzdělávání a sebevzdělávání učitel'stva v Československu. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. ISBN 80-7042-065-0.
- KRUEGER, Richard A. a Mary Anne CASEY, 2009. *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. 4th ed. Los Angeles: SAGE Publications. ISBN 9781412969475.
- LAŠTOVKA, Ondřej a Peter SCHÜRZ, 2012. Školní praxe - důležitá součást vzdělávání učitelů na vysokých školách. In: *Pedagogika pedagogů: tradice a současnost učitel'ství*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-7394-397-4.
- LIGHT, Greg a Roy COX, 2001. *Learning and teaching in higher education: the reflective professional*. London : Thousand Oaks, Calif: P. Chapman ; Sage Publications. ISBN 0-7619-6552-1.
- LINHARTOVÁ, Dana, 2002. Pedagogická kompetence manažera. In: *Zborník vedeckých prác z Medzinárodných vedeckých dní 2002, III. zväzok Manažérske vzdelávanie a odborná príprava*, Nitra 16.-17. máj 2002. Nitra: SPU, s. 742–745. ISBN 80-8069-029-4.
- LINHARTOVÁ, Dana, 2005. Profesionalizace akademické profese: některé problémy [online]. 2005. [vid. 30. listopad 2013]. Dostupné z: [http://www.agris.cz/Content/files/main\\_files/61/139347/linh.pdf](http://www.agris.cz/Content/files/main_files/61/139347/linh.pdf)
- LOJDOVÁ, Kateřina, 2014. Dlouhá cesta profesionalizace učitelů. *Komenský*. 6., roč. 138, č. 4, s. 5–9. ISSN 0323-0449.
- LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, Hana, 2003. Učitel'ská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe). Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7042-272-6.
- MAREŠ, Jiří, 2007. Šedesátiletí pedagogických fakult: Hledání svébytnosti. *Pedagogika*. roč. 4, s. 312–325. ISSN 0031-3815.
- MARKOVÁ, Karolina a Petr URBÁNEK, 2008. Praktická příprava učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů: realita, problémy a perspektivy. In: *Vzděláváme budoucí učitele*.



Nové trendy v pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství. Praha: Portál, s. 79–110. ISBN 978-80-7367-405-2.

MERTENS, Dieter, 1974. Schlüsselqualifikationen: Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. č. 7, s. 36–43. ISSN 0340-3254.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ A NÁRODNÍ OSVĚTY, 1940. Věstník ministerstva školství a národní osvěty. roč. XX-XXXIV(1940-1942), s. 80–82, 109–112.

MIOVSKÝ, Michal, 2006. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.

MORGAN, David L., 1997. Focus groups as qualitative research / David L. Morgan. 2nd ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications. Qualitative research methods series, v. 16. ISBN 9780761903437.

MŠMT, 2001. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, nakl. Tauris. ISBN 80-211-0372-8.

MŠMT, 2005. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky [online] [vid. 20. leden 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-ceske-republiky>

MŠMT, 2009. Národní zpráva Boloňského procesu: 2007-2009 [online]. 2009. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/Areas\\_of\\_work/higher\\_education/Narodni\\_zprava\\_09\\_CR.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Areas_of_work/higher_education/Narodni_zprava_09_CR.pdf)

MŠMT, 2013a. 165 let Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, MŠMT ČR [online] [vid. 13. červen 2013]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/165-let-ministerstva-skolstvi-mladeze-a-telovychovy>

MŠMT, 2013b. Boloňský proces [online] [vid. 29. duben 2014]. Dostupné z: <http://bologna.msmt.cz/>

MŠMT, 2013c. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2011 - 2015 [online] [vid. 10. srpen 2014]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-1>

MURRAY, Jean, Anja SWENNEN a Leah SHAGRIR, 2009. Understanding Teacher Educators' Work and Identities. In: Becoming a teacher educator: theory and practice for novice teacher educators. 1st ed. New York: Springer, s. 29–43. ISBN 978-1-4020-8873-5.

NIDV, 2006. Standard učitele a jeho místo v kariérním systému pedagogických pracovníků [online] [vid. 14. únor 2015]. Dostupné z: <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system/standard-ucitele-a-jeho-misto-v-kariernim-systemu-pedagogickych-pracovniku.ep/>

OECD, 2012. Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání v České republice [online]. 2012. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/20716/download/>

OELKERS, Jürgen, 2013. Vzdělávání učitelů ve Švýcarsku a jeho srovnání s ostatními státy. *Pedagogika*. č. 4/2013, s. 501–518. ISSN 2336-2189.

OELKERS, Jürgen a Kurt REUSSER, 2008. Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen [online]. Bonn: BMBF. Dostupné z: [http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung\\_band\\_siebenundzwanzig.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_siebenundzwanzig.pdf)

PÄDAGOGIK-NEWS, 2011. “Lehrerbildung neu” in Österreich [online] [vid. 11. leden 2015]. Dostupné z: <http://paedagogik-news.stangl.eu/923/lehrerbildung-neu-in-osterreich>

PAJARES, M. Frank, 1992. Teachers’ Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*. roč. 62, č. 3, s. 307–332. ISSN 1935-1046.

PELIKÁN, Jiří, 2007. Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-7184-569-0.

PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE, 2014. Základní principy kreditního systému [online] [vid. 29. září 2014]. Dostupné z: [https://www.pf.jcu.cz/education/credit\\_scheme/zakl.php](https://www.pf.jcu.cz/education/credit_scheme/zakl.php)

PF JU ČESKÉ BUDĚJOVICE, 2015. Informace o studijním oboru, požadavky k přijímacím zkouškám [online] [vid. 3. únor 2015]. Dostupné z: [http://www.pf.jcu.cz/education/applicants/p\\_1stzs.php](http://www.pf.jcu.cz/education/applicants/p_1stzs.php)

PH ZÜRICH, 2014. Ausbildung [online] [vid. 1. únor 2015]. Dostupné z: <http://www.phzh.ch/de/Ausbildung/>

PORTÁL, 2013. Vysokoškolští učitelé [online] [vid. 11. říjen 2013]. Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=29149>

PRŮCHA, Jan, 1997. Moderní pedagogika: Věda o edukčních procesech. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, Jan, 2002. Učitel: současné poznatky o profesi. Vyd. 1. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan, 2015. Česká vzdělanost: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-675-4.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. Pedagogický slovník. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8772-8.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2009. Pedagogický slovník. 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

PŘÍHODA, Václav, 1937. Vědecká příprava učitelstva. Praha: Dědictví Komenského.

RADA VYSOKÝCH ŠKOL, 2007. Kreditový systém [online]. 2007. [vid. 12. říjen 2014]. Dostupné z: [www.radavs.cz/prilohy/13p8Kreditsyst.doc](http://www.radavs.cz/prilohy/13p8Kreditsyst.doc)

RAMSDEN, Paul, 1992. Learning to teach in higher education. London ; New York: Routledge. ISBN 0-415-06414-7.

REICHEL, Jiří, 2009. Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3006-6.

SCHÖN, Donald A., 1983. The reflective practitioner: how professionals think in action. London: Temple Smith. ISBN 04-650-6878-2.

SLAVÍK, Jan a Stanislav SIŇOR, 1993. Kompetence učitele v reflektování výuky. Pedagogika. roč. 43, č. 2, s. 155–164. ISSN 0031-38-15.

SLAVÍK, Milan, 2012. Vysokoškolská pedagogika: co by měl učitel vědět o své profesi. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4054-6.

SPIPKOVÁ, Vladimíra, 2004. Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno: Paido. ISBN 80-731-5081-6.

SPIPKOVÁ, Vladimíra, 2007. Kvalita učitele a profesní standard [online]. 2007. Dostupné z: [http://ucitel.pedf.cuni.cz/download/Spilkova\\_standard.doc](http://ucitel.pedf.cuni.cz/download/Spilkova_standard.doc)

SPIPKOVÁ, Vladimíra, Tomáš JANÍK a Michaela PÍŠOVÁ, 2014. Co je a co není kariéra učitele aneb Výhrady ke koncepci kariérního systému. Komenský. 3., roč. 138, č. 3, s. 10–14. ISSN 0323-0449.

SPIPKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ, 2010. Kvalita učitele a profesní standard. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-807-2904-969.

STEWART, David W., Prem N. SHAMDASANI a Dennis W. ROOK, 2007. Focus groups: theory and practice. 2nd ed. Thousand Oaks: SAGE Publications. Applied social research methods series, v. 20. ISBN 978-0761925835.

STUHLÍKOVÁ, Iva, 2006. Role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucích učitelů. Pedagogika. roč. LVI, č. 1, s. 31–44. ISSN 0031-3815.

SUCHÁNKOVÁ, Květa, 2007. Profesní standard a jeho role ve zkvalitňování učitelské profese. ORBIS SCHOLAE. roč. 1, č. 3, s. 13–25. ISSN 1802-4637.

SVATOŠ, Tomáš, 2000. Individuálně orientovaná pregraduální učitelská příprava. Habilitační práce. Masarykova univerzita Brno,

ŠIMONÍK, Oldřich, 1995. Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů) = The beginning teacher : (some pedagogical problems of beginning teachers). Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0944-6.

ŠTECH, Stanislav, 2013. Když je kurikulární reforma evidence-less. Pedagogická orientace. roč. 23, č. 5, s. 615–633. ISSN 1211-4669.

ŠTVERÁK, Vladimír, 1981. Dějiny pedagogiky. II. díl. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova.

ŠVARÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ, Tomáš JANÍK, Ondřej KOŠČÁK, Marcela MIKOVÁ, Kateřina NEDBÁLKOVÁ, Petr NOVOTNÝ, Martin SEDLÁČEK a Jiří ZOUNEK, 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVECOVÁ, Jana a Jaroslava VAŠUTOVÁ, 1997. Problémy učiteléské profese ve světě. B.m.: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 9788021102781.

ŠVEC, Vlastimil, 1999. Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace. Brno: Paido. ISBN 80-859-3170-2.

ŠVEC, Vlastimil, 2001. Zdokonalování přípravného vzdělávání učitelů. In: Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. 1. díl. Praha: UK – PedF v Praze, s. 47–63. ISBN 80-7290-059-5.

ŠVEC, Vlastimil a Štefan CHUDÝ, 2004. Pedagogika v teorii a praxi. Zlín: Univerzita Tomáše Bati. ISBN 80-7318-92-4.

TIMMERMAN, Greetje, 2009. Teacher educators modelling their teachers? European Journal of Teacher Education. roč. 32, č. 3, s. 225–238. ISSN 0261-9768.

TOMKOVÁ, Anna, 2009. Rámec profesních kvalit učitele. Hodnoticí a sebehodnoticí arch [online] [vid. 10. prosinec 2014]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ae/ramec-profesnich-kvalit-ucitele>

TU DORTMUND, 2014. Willkommen in hd-on-line [online] [vid. 28. leden 2015]. Dostupné z: <http://hd-on-line.de/forschung/>

TUREK, Ivan, 2004. Inovácie v didaktike. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8052-188-3.

UČITELSKÉ NOVINY, 2010. Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele [online] [vid. 11. září 2014]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3497>

UHER, Jan, 1932. Volné pedagogické sdružení. Nové školy. roč. 6.

UHLÍŘOVÁ, Jana, 2004. Problémy československé školské reformy v meziválečném období. [Díl 1.]. 1. vyd. Praha: UK - Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-196-6.

UHLÍŘOVÁ, Jana, 2013. Hledání cesty profesionalizace učitelů primární školy v letech 1948-1989. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-641-3.

UNESCO, 1997. The UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997) [online]. 1997. [vid. 10. červen 2014]. Dostupné z: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495e.pdf>

UNIVERZITA OSTRAVA, 2012. Projekty OU [online] [vid. 28. leden 2015]. Dostupné z: <http://projekty.osu.cz/okapousu/>

UNIVERZITA PARDUBICE, 2011. Univerzita Pardubice: Projekt Rozvoj pedagogických a manažerských kompetencí zaměstnanců Univerzity Pardubice (ROPAM) [online] [vid. 28. leden 2015]. Dostupné z: <http://projekty.upce.cz/ropam/projekt.html>

URBÁNEK, Petr, 2012. Učitelské vzdělávání na rozcestí: historie, současnost a rizika. In: Pedagogika pedagogů: tradice a současnost učitelství. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-7394-397-4.

URBÁNEK, Petr a Jitka BĚLOHRADSKÁ, 2005. Organizační zásahy do struktury vzdělávání učitelů a jejich důsledky pro výuku didaktiky. In: Didaktika v pregraduální přípravě učitelů a její vztah k praxi. Didaktika v pregraduální přípravě učitelů a její vztah k praxi. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 74–80. ISBN 80-7041-211-9.

ÚSTŘEDNÍ SPOLEK UČITELSKÝCH JEDNOT NA MORAVĚ, 1918. Věstník Ústředního spolku jednot učitelských na Moravě. roč. 15, s. 15–16.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, 2007. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1734-0.

VÁŇOVÁ, Růžena, 2003. Tradice a perspektivy pedagogických věd: výuka, věda a výzkum na katedře pedagogiky Filozofické fakulty UK v Praze. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0584-8.

VÁŇOVÁ, Růžena, 2007. Vzdělávání učitelů v českých zemích. In: Alena VALIŠOVÁ a Hana KASÍKOVÁ Pedagogika pro učitele. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1734-0.

VÁŇOVÁ, Růžena, Karel RÝDL, Josef VALENTA a Josef CACH, 1992. Výchova a vzdělání v českých dějinách. (obecné školství, 1848-1939): (střední školství a učitelské vzdělání, 1914-1939) ; úvod Josef Cach. Díl 4., sv. 1, Díl 4., sv. 1., Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-607-2.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 1999. Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky pro vzdělavatele učitelů. Praha: Ústav výzkumu a rozvoje školství. ISBN 80-860-3997-8.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2001. Model tvorby profesního standardu učitelů. In: Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů : sborník z celostátní konference. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, s. 23–27 a 236–247. ISBN 80-7290-059-5.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2002. Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 80-729-0100-1.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido. ISBN 80-731-5082-4.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2005. Pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů jako aktuální potřeba. AULA revue pro vysokoškolskou a vědní politiku. roč. 13, č. 3, s. 73–78. ISSN 1210-6658.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2007. Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-807-2903-252.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2008. Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-807-3674-052.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2009. Vysokoškolští učitelé. In: Jan PRŮCHA, Tomáš JANÍK a Milada RABUŠICOVÁ Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, s. 530–535. ISBN 978-80-7367-546-2.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2010. Vysokoškolská pedagogika v profesionalizaci vzdělavatelů učitelů. In: Vysokoškolský učitel-vzdělavatel učitelův. Zborník z vedeckého seminára. Trnava: UCM FF, s. 9–22. ISBN 978-80-8105-166-1 (CD-R).

VAŠUTOVÁ, Jaroslava a Martin CHVÁL, 2002. Vzdělavatelé učitelů: Reflexe učitelů pedagogické fakulty. In: Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu, II. díl: Metody a výsledky empirických výzkumů. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, s. 150–169. ISBN 80-7290-090-0.

VESELÁ, Zdenka, 1992. Vývoj české školy a učitelského vzdělání. Vyd. 1. V Brně: Masarykova univerzita. Spisy Univerzity Masarykovy v Brně, Filozofická fakulta, 293. ISBN 8021004584.

VESELÁ, Zdenka, 2005. Příspěvek k historii učitelského vzdělávání. Pedagogická orientace. č. 4, s. 16–30. ISSN 1211-4669.

VÚP PRAHA, 2007. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. 2007. [vid. 14. červenec 2014]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)

VÚT BRNO, 2015. Doplnující pedagogické studium pro pedagogy (doktorandy) VUT | Institut celoživotního vzdělávání VUT v Brně [online] [vid. 28. leden 2015]. Dostupné z: <http://www.lli.vutbr.cz/doplnujici-pedagogicke-studium-pro-pedagogy-vut>

WALTEROVÁ, Eliška, 2001. Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. 1. díl. Praha: UK – PedF v Praze. ISBN 80-7290-059-5.

WILSON, John D., 1990. The Selection and Professional Development of Trainers for Initial Teacher Training. European Journal of Teacher Education. roč. 13, č. 1-2, s. 7–24. ISSN 0261-9768.

WULF, Christoph, 1995. Education in Europe: An Intercultural Task (European Studies in Education). Münster: Waxmann Verlag GmbH. ISBN 38-932-5258-4.

## 10 Seznam zkratek

ANOVA	Analysis of variance (analýza rozptylu)
Bc.	Akademický titul označující absolventa bakalářského studijního programu
CPD	Continuing professional development
ČJ	Český jazyk
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System (Evropský systém přenosu a akumulace kreditů)
EHEA	The European Higher Education Area (Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání)
ENQA	The European Association for Quality Assurance in Higher Education (národní systém pro zajištění kvality)
ESF	European Social Fund (Evropský sociální fond)
EU	Evropská unie
IPn	Individuální projekt národní
JU	Jihočeská univerzita
KPE	Katedra pedagogiky a psychologie
KSČ	Komunistická strana Československa
Mgr.	Akademický titul označující absolventa magisterského studijního programu
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
MU	Masarykova univerzita
NIDV	Národní institut pro další vzdělávání
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)
OKAPOUSU	Projekt „Zvyšování odborných kompetencí akademických pracovníků Ostravské univerzity v Ostravě a Slezské univerzity v Opavě“
PC	Personal Computer (osobní počítač)
PedF	Pedagogická fakulta

PF	Pedagogická fakulta
ROPAM	Projekt „Rozvoj pedagogických a manažerských kompetencí zaměstnanců Univerzity Pardubice“
RVP	Rámcový vzdělávací program
SŠ	Střední škola
UK	Univerzita Karlova
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu)
USA	United States of America (Spojené státy americké)
ÚV KSČ	Ústřední výbor Komunistické strany Československa
VPS	Volné pedagogické sdružení
VŠ	Vysoká škola
VUT	Vysoké učení technické
ZŠ	Základní škola
ZUŠ	Základní umělecká škola



## **11 Seznam obrázků**

Obrázek č. 1: Didaktický kompetenční model akademických pracovníků .....	71
Obrázek č. 2: Výzkumný vzorek.....	100
Obrázek č. 3: Znázornění fází výzkumu .....	104
Obrázek č. 4: Inspirující charakteristiky vzdělavatelů .....	155

## **12 Seznam tabulek**

Tabulka č. 1: Podmínky výběru studentů k dotazníkovému šetření .....	115
Tabulka č. 2: Škály odpovědí na výroky .....	121

## **13 Seznam grafů**

Graf č. 1: Vnímání společenské prestiže učitelů .....	122
Graf č. 2: Po absolvování PF JU, mám jasnou představu, že chci být... ..	122
Graf č. 3: Začínající učitelé – vzdělavatelé budoucích učitelů.....	128
Graf č. 4: Student učitelství – vzdělavatelé budoucích učitelů .....	129
Graf č. 5: Student učitelství – přípravné složky učitelské přípravy .....	130

## **14 Seznam příloh**

Příloha č. 1: Jedno a více faktorová analýza dat ANOVA.....	194
Příloha č. 2: Studenti učitelství.....	236
Příloha č. 3: Začínající učitel.....	322
Příloha č. 4: Dotazník – student učitelství.....	390
Příloha č. 5: Dotazník – začínající učitel.....	403